

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO



TESIS

**MODELO DE ORIENTACIÓN TUTORIAL PARA MODERAR REACCIONES
EMOTIVAS OBSERVABLES BASADO EN LA AUTOESTIMA Y
COMUNICACIÓN ASERTIVA EN ALUMNOS DEL 1ER GRADO CEBA “SAN
MARCOS” – SAN MARCOS.**

**TESIS PRESENTADA PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**INVESTIGADORA:
MG. ROSARIO DEL PILAR RAMOS DÁVILA**

**ASESOR:
DR. MARIO VÍCTOR SABOGAL AQUINO**

LAMBAYEQUE – PERÚ

2019

MODELO DE ORIENTACIÓN TUTORIAL PARA MODERAR REACCIONES EMOTIVAS OBSERVABLES BASADO EN LA AUTOESTIMA Y COMUNICACIÓN ASERTIVA EN ALUMNOS DEL 1ER GRADO CEBA “SAN MARCOS” – SAN MARCOS.

Mg. Rosario del Pilar Ramos Dávila
AUTORA

Dr. Mario Víctor Sabogal Aquino
ASESOR

Presentada a la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo”

Para optar el Grado de: DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

APROBADO POR:

Dr. Julio Ernesto Quispe Rojas
PRESIDENTE

Dra. Laura Isabel Altamirano Delgado
SECRETARIA

Dra. María Elena Segura Solano
VOCAL

DEDICATORIAS

A mi Madre Hormecinda Por el apoyo brindado en cada momento, por sus consejos, sus valores por la motivación constante que ha permitido lograr en mi vida ser una persona de bien.

A mis Maestros De la Universidad Pedro Ruiz Gallo por sus sabias y doctas enseñanzas, indispensables para mi formación profesional.

A mis Hermanos Carmen, Socorro y Jorge Luis, por el apoyo espiritual e incondicional para plasmar metas trazadas y sueños realizados.

AGRADECIMIENTO

A Dios Por haberme permitido llegar a este camino con amor y salud para lograr mis metas, brindando su infinita bondad y bendición.

A los docentes de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo”, mi más fervoroso e incomparable reconocimiento en la elaboración de la presente tesis.

Mi infinito agradecimiento a las personas que, en uno u otro modo, han hecho posible la cristalización uno de mis más caros anhelos.

INDICE

DEDICATORIA.....	2
AGRADECIMIENTO.....	3
RESUMEN.....	9
ABSTRACT.....	10
INTRODUCCIÓN.....	11

CAPÍTULO I

ESTUDIO FACTO-PERCEPTIBLE DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA

1.1. UBICACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	14
1.2. MATRIZ EPISTEMOLÓGICA.....	20
1.3. REALIDAD PROBLEMÁTICA.....	24
1.4. CÓMO SURGE EL PROBLEMA.....	25
1.5. CÓMO SE MANIFIESTA Y QUE CARACTERÍSTICAS TIENE.....	26
1.6. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE ESTUDIO.....	28
MARCO METODOLÓGICO.....	29
1.7. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA.....	29
1.8. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	30
1.9. INSTRUMENTOS.....	30
1.10. VARIABLES, DIMENSIONES, INDICADORES Y SUBINDICADORES	31

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS: FILOSÓFICOS, EPISTEMOLÓGICOS, CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES.....	34
2.2. TEORÍAS CIENTÍFICAS SOBRE EL PROBLEMA INVESTIGADO.....	38
2.2.1 TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN HUMANA DE PAUL	
WATZLAWICK.....	38
2.2.2 TEORÍA DE LA INTELIGENCIA DE LA INTELIGENCIA	
EMOCIONAL DE DANIEL GOLEMAN.....	40
2.2.3 TEORÍA DE LA AUTOESTIMA DEL DR. MAURO RODRÍGUEZ	
ESTRADA.....	45
2.2.4 COMUNICACIÓN ASERTIVA RICHARD S. LÁZARUS.....	52
2.2.5 TEORÍA DE LA EMOCIÓN DE WALTER CANNON Y PHILIP	
BARD.....	59
2.3. APORTES SOBRE EL MUNDO DE LAS EMOCIONES.....	59
2.4. DELIMITACIONES CONCEPTUALES.....	92

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	102
3.2. RESULTADOS DEL PROCESAMIENTO DE LAS PRUEBAS.....	120
3.3. MODELO TEÓRICO.....	138
3.4. PROPUESTA TEÓRICA: “Modelo de Orientación Tutorial para Moderar Reacciones Emotivas Observables basado en la Autoestima y Comunicación Asertiva en Alumnos del Primer Grado CEBA “San Marcos” – San Marcos”.....	140
3.4.1. PRESENTACIÓN.....	140
3.4.2. FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA.....	140
3.4.3. JUSTIFICACIÓN.....	141
3.4.4. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA.....	142
3.4.5. NIVELES DE ACCIÓN.....	142
3.4.6. ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA.....	144
3.4.6.1 DIAGNÓSTICO DE LA TUTORÍA.....	145
3.4.6.2 DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO.....	146
3.4.6.3 DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA TOMA DE DECISIONES.....	146
3.4.6.4. EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOAFECTIVOS.....	147
3.4.6.5. LA INFORMACIÓN DE TUTORÍAS.....	147
3.4.6.6. LA VINCULACIÓN EN TUTORÍAS.....	148
CONCLUSIONES.....	150

SUGERENCIAS.....	151
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	152
ANEXOS.....	155
ANEXO 01.....	156
ANEXO 02.....	159
ANEXO 03.....	161
ANEXO 04.....	164
ANEXO 05.....	166
ANEXO 06.....	169
ANEXO 07.....	172
ANEXO 08.....	174
ANEXO 09.....	176
ANEXO 10.....	178
ANEXO 11.....	181
ANEXO 13.....	186
ANEXO 14.....	188
ANEXO 15.....	190

RESUMEN

El presente trabajo de investigación aborda el inadecuado manejo de emociones que se manifiesta en problemas comunicativos, rendimiento escolar y autoestima, en los estudiantes del 1er grado CEBA “San Marcos” de la ciudad de San Marcos-Cajamarca. Tarea fundamental del autor en una rigurosa información en diversas fuentes bibliográficas en el ámbito emocional que influye indudablemente en el campo personal, familiar, social educativo y laboral.

Es puntual señalar que fue durante el transcurso de nuestra actividad pedagógica cuando nos fue posible advertir ésta mencionada situación. Un grave problema que constituye en la variable dependiente de nuestra investigación. Por tal razón procedimos a diseñar un modelo de orientación tutorial para moderar reacciones emotivas observables basado en la autoestima y comunicación asertiva, siendo la variable independiente de nuestra tarea investigativa.

Por tanto, la hipótesis se plantea de la siguiente manera “Si se diseña un modelo de orientación tutorial para moderar reacciones emotivas observables basado en la autoestima y comunicación asertiva se logrará mejorar el control de emociones que ayude a mejorar la comunicación, rendimiento escolar y la autoestima en los estudiantes del primer grado del CEBA “San Marcos” – San Marcos.

Como soporte básico de nuestra propuesta teórica y a una posterior realización se seleccionó como guías a las teorías activas como: Teoría de la comunicación humana de Paul Watzlawick, teoría relacionada a la psicología educativa como nexo importante a la autoestima Clave del Éxito Personal. Dr. Mauro Rodríguez Estrada, teoría de la comunicación asertiva de Lazarus, teoría de las emociones de Cannon y Bard, asimismo la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman siendo uno de los pilares de la mencionada investigación.

Palabras clave: inteligencia emocional, autoestima, comunicación asertiva.

ABSTRACT

The present research talk about the problema in the managing control of emotions that been demostrated in communicative problems, school performance and self-esteem, in the students of 1st grade alternative basic education "San Marcos" from San Marcos – Cajamarca's city. Fundamenta Word of the autor in a rigorous information in diverse bibliographical sources in the emotional área that influences undoubtedly the personal, familiar, social educuational and labor area.

It is accurate to say that it was during the course of our pedagogic activity when it was posible to warn this one mentioned situation. A serious problem that it constitutes in the dependent variable on our investigation. For that reason we proceeded to design a model of tutorial orientation to modetate emotive observable reactions base don the self – esteem and assertive communication being the independent variable from our research.

Thus, the hypothesis appears of the following way " If a model of orientation tutorial in designed to moderate emotive observable reactions based on the self. Esteem and assertive communication it will be achieved to improve the control of emotions that helps to improve the communication, school performance and the self-esteem in the students of the first grade of alternative basic education "San Marcos" – San Marcos.

As a basic support of our theoretical proposal and a subsequent realization, the active theories were selected as guides: Paul Watzlawick's theory of human communication, theory related to educational psychology as an important nexus to self-esteem Personal Success Key. Dr. Mauro Rodríguez Estrada, Lazarus assertive communication theory, Cannon and Bard's theory of emotions, and Daniel Goleman's theory of emotional intelligence, one of the pillars of the aforementioned research.

Key words: intelligence emotional, self-esteem, assertive communication.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis es un riguroso trabajo de investigación con énfasis a las reacciones emotivas observables y el análisis minucioso de actitudes de los estudiantes del primer grado del Centro de Educación Básica Alternativa “CEBA” San Marcos, existe un inadecuado manejo de emociones que se demuestra en el comportamiento en las diferentes actividades especialmente en el estudio trabajo y comunidad que realizan todos los días inclusive los fines de semana, influyendo negativamente en el aprendizaje y perjudicando su vida familiar, social, personal y profesional.

Es necesario propiciar a través de una atmósfera de libertad psicológica y profundo humanismo en los estudiantes, al menos en el sentido de ser capaces de enfrentarse con lo nuevo y darle respuesta. Además, enseñarles a no temer el cambio, sentirse a gusto y disfrutar una vida feliz, viven en ambientes familiares desintegrados, solos y muchas veces inmigran de lugares aledaños a la zona, demostrando sentirse en soledad que perjudican la comunicación interpersonal y familiar manifestando desconfianza, inseguridad de uno mismo lo que se refleja en actividades educativas, falta de compañerismos y comunicación asertiva debido a la falta de un modelo de orientación tutorial para moderar las reacciones emotivas observables de tal modo que se resuelvan las dificultades para conocer las propias emociones, manejarlas, automotivarse, y reconocer las emociones ajenas; que permita mejorar la conducta y autoestima, tener una mejor comunicación entre padres e hijos, interesarse por el estudio utilizando las mejores habilidades emocionales **que transcenderá en su vida en el contexto social.**

Con absoluta carencia se ha comprobado que dicha investigación es indudablemente única porque existe carencia de trabajos similares relacionados a la temática dada; por ello es propicia la necesidad de elaborar un modelo de orientación tutorial para modelar reacciones emotivas observables, estableciendo sus objetivos, contenidos, metodología, técnicas apropiadas, cronograma de actividades, y evaluación, que permitan aplicar las estrategias y herramientas que contribuyan a controlar emociones mejorando **la comunicación**, el rendimiento y la autoestima.

Con altruismos se ha considerado teoría relacionada a la psicología educativa como nexo importante a la autoestima Clave del Éxito Personal. Dr. Mauro Rodríguez Estrada, inteligencia emocional de Goleman, teoría de la comunicación asertiva de Lazarus, teoría de las emociones de Cannon y Bard y la “teoría de la comunicación humana” de Paul Watzlawick.

La presente tesis estrictamente comprende tres capítulos:

En el primer capítulo, se aborda con una introducción y el panorama real de la problemática precisando el contexto en que se desarrolla y dando pautas necesarias a través de un proceso integrador, motivacional y dinámica.

En el segundo capítulo, contiene el marco teórico que explicará detalladamente las teorías que contribuyan en la solución del problema.

En el tercer capítulo, contiene los instrumentos que pretendan resolver el problema. Se abordará el desarrollo de un modelo de orientación tutorial para moderar reacciones emotivas observables basada en la autoestima y comunicación asertiva, presentando las conclusiones y las recomendaciones de dicha propuesta.

Finalmente, con esta investigación obtenida permite brindar conocimientos sistematizados que ayude al estudiante a tener una vida integral en bien de su comunidad y país.

CAPÍTULO I

ESTUDIO FACTOPERCEPTIBLE DE LA REALIDAD
PROBLEMÁTICA DE LOS ESTUDIANTES DEL 1ER
GRADO CEBA “SAN MARCOS” – SAN MARCOS”

INTRODUCCIÓN

En la actualidad ha surgido un movimiento dentro de la Psicología que trata de investigar y poner en práctica formas saludables para desenvolverse en la vida, e ir forjando una personalidad equilibrada y optimista. Por tanto, la investigación está encaminada a moderar reacciones emotivas observables en nuestros estudiantes que logren mejorar el manejo de emociones manifestada en actitudes positivas con una buena comunicación asertiva, manifestando confianza, seguridad en uno mismo en la integración de actividades educativas compañerismo, trabajo en equipo lo cual influye en el desarrollo personal, familiar social, educativo y laboral mejorando el rendimiento escolar y la autoestima. Para ello los esfuerzos del programa tutorial se orientarán al fortalecimiento de su identidad personal y social, afirmación de la autoestima, un mejor conocimiento y control de sus propios sentimientos y emociones¹, respetando a los demás con una importante ampliación de los derechos de las personas, con criterios de inclusión, justicia y de equidad en una sociedad diversa como la nuestra.²

1.1 UBICACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

La problemática que sustenta la presente tesis, se desarrolla en la ciudad de San Marcos, es una de las trece provincias que conforman el Departamento de Cajamarca, perteneciente a la Región Cajamarca.³

Limita al norte con la provincia de Celendín, al este con la Región La Libertad, al sur con la Cajabamba y al oeste con la Provincia de Cajamarca. La Provincia de San Marcos, pertenece al Departamento de Cajamarca y está ubicada al sur-este del mismo. Abarca una superficie de 1 362,32 km² y está habitada por unas 51031 personas según el censo 2007; esto representa el 4% de la población total del departamento, por otro lado, se sabe, que la mayor parte de pobladores pertenecen a la zona rural (41 929; lo que constituye un 83,39% de la población total).

¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Básica Alternativa. Perú 2009

² MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Currículo Nacional Perú 2016

³ Gobierno Regional de Cajamarca

La provincia sanmarquina comprende altitudes que van desde los 1500 hasta los 4156 msnm, en ella podemos distinguir tanto valles interandinos como zonas de jalca y puna y una gran diversidad de microclimas que lo convierten en una zona atractiva y muy especial para los visitantes.

El Colegio de Adultos, conocido como la Nocturna y ahora denominada Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA), estuvo bajo la dirección del profesor Juan Fausto Rojas Cabanillas, sanmarquino de nacimiento, estudió en la Escuela N° 93, sus estudios secundarios lo realizaron en el Colegio “San Ramón” de Cajamarca, donde fue compañero de ilustre sanmiguelino don Alfonso Barrantes Lingán.

El profesor nos cuenta que la nocturna como primaria empezó a funcionar en el local de la escuela N° 83007, junto a la iglesia matriz, pero como se creó el Colegio Secundario Nocturno, coincidiendo con la Reforma Educativa del Gobierno de don Juan Velasco Alvarado, usaron las aulas del Colegio Secundario “San Marcos”: Era el año 1974. En esos tiempos a la educación nocturna se le denominó Educación Básica Laboral. “...Lo que valoro de mis ex alumnos es que se portaron muy bien, eran correctos, educados, se les notaba esfuerzo, responsabilidad y ganas de aprender. Algunas veces se dormían en clase y yo les perdonaba, porque muchos de ellos se sacrificaban trabajando en el día, para educarse y salir adelante”. “Ingresábamos a las 6 de la tarde y salíamos a las 10:30 de la noche. En un inicio no había energía eléctrica, y cuando la hubo fallaba, por eso siempre teníamos en cada salón de clase una lámpara petromax; los alumnos colaboraban para comprar el kerosene, y se encargaba a una alumna muy responsable y destacada de nombre María Coba Vílchez...”

Uno de los hechos desagradables ocurridos, revela el profesor Juan Rojas, se dio en el año de 1979, cuando los archivos del colegio de la nocturna se quemaron de manera extraña, sólo se hallaron cenizas y desaparecieron los documentos que estaban ordenados y encuadernados año a año.

Juan Rojas además de desempeñar las funciones de director, tenía que hacer de auxiliar, de personal de limpieza, de secretario realizando las matrículas, llenando actas, porque no había más trabajadores para atender todos estos servicios, ya que no se contaba con el respectivo presupuesto.

Luego de varios años de arduo trabajo, el profesor Arístides Martos Cruzado reemplazó, como director del colegio nocturno, al profesor Juan Rojas; posteriormente pasa a depender de la diurna que toma la nueva nominación de Colegio Estatal “San Marcos” asumiendo la subdirección el profesor Eliseo Arévalo Romero, luego Walter Rojas, después Aurelio Alcalde Álvarez, continúa Alfonso Medina Arias y finalmente Napoleón Martos Vílchez, la apertura de colegios no escolarizados hace que el denominado CEBA, cuente con pocos alumnos.⁴

Se crea la Modalidad de Adultos con Resolución Directoral Zonal N° 1162-29 de noviembre del mismo año con un total de 76 alumnos dividido en tres secciones.

En 1999 se matriculan 98 alumnos en un total de 5 secciones del primer al quinto grado de Educación secundaria de adultos.

Actualmente la I.E” San Marcos” Modalidad Jóvenes y Adultos se denomina CEBA (Centro Educativo Básica Alternativa), en el año 2007 se logró la fusión de un Centro Primario I.E N° 83007 San Marcos con la I.E Secundaria Nocturna para formar el Centro que actualmente se denomina CEBA “San Marcos” en dicha Institución funciona el ciclo inicial e intermedio que corresponde al nivel primario y el avanzado que corresponde al nivel secundario. Se cuenta con un Director encargado y ocho docentes en actividad, con un número 80 alumnos divididos en 6 secciones. (4 aulas el ciclo avanzado y 2 aulas el ciclo inicial e intermedio.

Dicha Institución se encuentra ubicada en la avenida 13 de julio N° 109 San Marcos. Brinda una educación integral basada en principios morales éticos y sociales, albergando alumnos de realidades diferentes desempeñando infinidad de actividades en el entorno social.

El 18 de abril de 2005, se inicia el proceso de conversión de los Centros y Programas de Educación Primaria y Secundaria 28044 y el Reglamento de la Educación Básica Alternativa DS N° 015-2004-ED.

⁴ LIBRO DE ORO del Quincuagésimo Aniversario de la I.E “San Marcos” Editado en el Colegio Estatal “San Marcos” Primera Edición enero del 2013. Recuperado el día 29 de junio de 2014.

Aquel memorable día, empezaron a funcionar los primeros 40 Centros de Educación Básica Alternativa públicos en todas y cada una de las capitales de Región y algunas Provincias representativas, con lo cual se dio inicio el Proceso de Conversión e Institucionalización de la Educación Básica Alternativa en el País, hoy egresan de esos CEBA las primeras promociones de estudiantes de EBA, luego de haber concluido satisfactoriamente su Ciclo Avanzado en el periodo promocional.

El cambio de la Educación Primaria y Secundaria de Adultos, así como los Programas no Escolarizados de Educación de Adultos PRONOE, en Centros de Educación Básica Alternativa Públicos, no ha sido un cambio de denominación o rótulo, sino se ha sustituido a un viejo paradigma de la educación de Adultos en el Perú, por una Modalidad audaz, innovadora y orientada al cambio Educativo total.

Los CEBA ya no son las escuelas nocturnas que solo albergaban a mujeres y hombres adultos, sin que ahora acogen niños, adolescentes, jóvenes y adultos trabajadores que no fueron atendidos en Educación Básica Regular, por razones de extra edad o motivos de trabajo y encuentran en esta Modalidad un cambio favorable para continuar y culminar sus estudios básicos, desde sus propios anhelos y esfuerzos.

Los Centros de Educación Básica Alternativa cristalizan el derecho a la educación en forma Presencial, semipresencial y a distancia, donde los estudiantes aprenden en su casa o en su espacio laboral, con materiales educativos pertinentes y asisten los fines de semana a los Centros de Educación Básica Alternativa más próximo para complementar sus aprendizajes con Docentes Tutores.

Los CEBA tienen autonomía para descentralizarse y configurar en su ámbito educativo programas periféricos y la aceptación de los CACES, que son estrategias organizacionales instaladas con cualquier espacio de la comunidad donde haya demanda educativa. Esta estrategia reafirma uno de los principios de la Educación Básica Alternativa que postula, los servicios educativos que ofrece a la población, están en función a la

demanda de los usuarios y no a la oferta. Además, el estudiante es el principal protagonista del proceso de aprendizaje.

La Educación Básica Alternativa cuenta con un diseño Curricular Básico Nacional reajustado, que se ha construido progresivamente con la participación de Estudiantes, Directores, Docentes, Especialistas y Expertos, dentro de un enfoque participativo, descentralizado, autónomo, pertinente y de inclusión social.

La EBA promueve el involucramiento de los estudiantes en el apoyo a la gestión pedagógica e Institucional mediante su participación activa del Consejo de Participación Estudiantil COPAE y el Consejo Educativo Institucional del CEBA Público CONEI, como dos mecanismos vitales que propician la intervención de los estudiantes y la Comunidad en el trabajo Educativo.

Los CEBA construyen su Proyecto Educativo Institucional en forma colectiva, como instrumento de planificación estratégica orientada al cambio y la innovación pedagógica y de gestión cuyo objetivo es contribuir a la auto formación de los estudiantes, con una mentalidad emprendedora que contribuya al desarrollo nacional, regional y local.

Todos esos esfuerzos han cristalizado una nueva actitud en los actores y agentes educativos aludidos. La Educación Básica Alternativa no es solo la “otra” educación, porque es un nuevo camino, flexible, pertinente y participativo donde los estudiantes de EBA acuden para auto cincelar su propia autoformación integral, desde su involucramiento en esta nueva modalidad “Una pauta de justicia social”, dentro de un enfoque libertador, como expresa uno de sus mejores maestros “Paulo Freire”⁵

La Educación Básica Alternativa es una modalidad que tiene por finalidad atender las necesidades básicas de aprendizaje de participantes sumamente heterogéneos, en el marco de una educación permanente, para que adquieran y desarrollen capacidades y competencias y mejoren los desempeños que la vida cotidiana les demanda.

⁵ PAULO FREIRE, Educador libertados del siglo XX.

En base a esta delimitación precisa de la EBA, ¿Qué requerimientos prioritarios se plantean a esta modalidad para que constituya una real alternativa educativa?

Un primer requerimiento es no identificarla con la escuela; menos aún, con una escuela homogeneizadora y tradicional, concebida para niños y jóvenes que podrían dedicarse la mayor parte del día al estudio. Tampoco hay que identificarla sólo con programas educativos orientados a asegurar la continuidad en los niveles de educación primaria y secundaria; o con procesos educativos en los cuales todos los participantes avanzan a un mismo ritmo y, si en ellos no logran las competencias, pierden o repiten el año, grado o período establecido.

A la EBA se le debería identificar con otro tipo de programas educativos, orientados a satisfacer necesidades de aprendizaje para el desenvolvimiento personal, para la vida familiar, laboral y social. Tales programas podrían estar dirigidos, por ejemplo, a la producción cultural (talleres de escritores, ferias educativas) necesaria para afirmar sus habilidades comunicativas, o a temática contemporáneas (informática, gestión de proyectos, educación del consumidor, educación ciudadana, educación ambiental, etc.,)

Estos programas educativos podrían ser ofrecidos por múltiples instituciones sociales (incluidas las asociaciones formales) y ser convalidados por el sistema educativo. Ello implica ampliar los vínculos del sector educación con otros sectores públicos y con las entidades de la sociedad civil.

Un segundo requerimiento es la diversificación de los espacios, de las formas de ofertar servicios y de los medios de enseñar y aprender, evitando el modelo único y homogéneo.

Cobran especial importancia en esta modalidad los espacios educativos no convencionales (la familia, los espacios comunales, el mundo del trabajo, los grupos de pares etc.); también recursos modernos, como los que proveen los medios de comunicación y la informática, que deberían llegar a la mayoría de las instituciones educativas.

Interesa que la EBA sea un espacio de articulación entre lo formal, lo no formal y lo informal, con una visión sistémica de aprovechamiento de los aprendizajes que se dan en las diferentes esferas sociales y educativas y de inclusión de diferentes actores; así, se superarían las divisiones entre la educación dentro de la escuela y fuera de ella y entre actividades curriculares y extracurriculares. Para conseguir tales propósitos es indispensable concebir una nueva institucionalidad, abierta a configuraciones múltiples, fronteras flexibles, que trascienda las prácticas educativas vigentes.

Un tercer requerimiento es asumir, como base institucional de la modalidad, instituciones diferentes a los actuales centros educativos vespertinos que, por antecedentes, no responden adecuadamente a las necesidades de aprendizaje de la potencial población usuaria de la nueva modalidad y porque muchos de ellos tienen una trayectoria negativa en términos de apertura a las innovaciones pedagógicas y de gestión institucional.

En la actualidad se cuenta con un director nombrado profesor Wilder Alindor Urbina Chávez, ocho maestros que incluyen el ciclo inicial, intermedio y avanzado, se ha logrado firmar un convenio con el CETPRO Ichocán para que los estudiantes desarrollen las capacidades empresariales mediante el módulo del arte culinario como determina la Ley General de Educación.

1.2. MATRIZ EPISTEMOLÓGICA

El problema de la presente investigación consiste en un “MODELO DE ORIENTACIÓN TUTORIAL PARA MODERAR REACCIONES EMOTIVAS OBSERVABLES BASADO EN LA AUTOESTIMA Y COMUNICACIÓN ASERTIVA EN ALUMNOS DEL PRIMER GRADO CEBA “SAN MARCOS” – SAN MARCOS”. A partir de este minucioso análisis de la matriz en mención queda constituida con los siguientes componentes.

1.2.1. EL PROBLEMA

Se observan dificultades en las reacciones emotivas observables que consiste en el inadecuado manejo de emociones en los estudiantes de 1er grado del Centro de Educación Básica Alternativa CEBA “San Marcos” lo cual deriva en problemas comunicativos e interpersonales, junto a un pobre nivel de autoestima afectando el ámbito personal familiar, social, académico y laboral.

1.2.2. OBJETO DE ESTUDIO

Modelo tutorial para moderar reacciones emotivas observables del estudiante del 1er grado CEBA “San Marcos”

1.2.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se sustenta los siguientes objetivos:

1.2.3.1. Objetivo General.

Diseñar y proponer un Modelo de Orientación Tutorial para Moderar Reacciones Emotivas Observables Basado en la Autoestima y Comunicación Asertiva en Alumnos de 1er Grado CEBA “San Marcos” – San Marcos.

1.2.3.2. Objetivos Específicos.

- 1.- Aplicar un test diagnóstico de las reacciones emotivas observables en alumnos de 1er grado CEBA “San Marcos” – San Marcos.
- 2.- Identificar las reacciones emotivas observables en alumnos de 1er grado CEBA “San Marcos” – San Marcos.
- 3.- Diseñar un Modelo de Orientación Tutorial para Moderar Reacciones Emotivas Observables Basado en la Autoestima y Comunicación Asertiva en alumnos de 1er grado CEBA “San Marcos” – San Marcos.
- 4.- Proponer el Modelo de Orientación Tutorial para Moderar Reacciones Emotivas Observables Basado en la Autoestima y Comunicación Asertiva en alumnos de 1er

grado CEBA “San Marcos” – San Marcos que logre mejorar las reacciones emotivas del estudiante, manifestada en actitudes positivas que ayude a la comunicación familiar, manifestando confianza, seguridad de uno mismo en la integración de actividades educativas, compañerismos, comunicación asertiva, trabajo en equipo, en el cual influye en el desarrollo familiar trabajo y comunidad, mejorando la conducta y autoestima, tener una mejor comunicación entre padres e hijos, interesarse por el estudio y utilizando las mejores habilidades emocionales.

Las razones que me encauzan a realizar la presente investigación son las siguientes:

1. Los estudiantes presentan dificultades en el manejo de control de emociones, evidenciado en problemas en el contexto comunicativo académico.
2. El inadecuado control de emociones repercute en el ámbito personal, familiar, social y laboral, etc.
3. La autoestima influye de manera decisiva en sus niveles de aprendizaje, así como en el desarrollo de otras actividades.
4. El desconocimiento de una comunicación asertiva en las relaciones interpersonales de los estudiantes del Primer grado del ciclo avanzado del centro de Educación Básica Alternativa obstaculiza el fácil acceso a la adquisición del conocimiento, así como el desarrollo personal.

1.2.4.- CAMPO DE ACCIÓN

Es el proceso de diseñar y elaborar el Modelo de Orientación Tutorial basado en la Autoestima y Comunicación Asertiva en alumnos de 1er grado CEBA “San Marcos” – San Marcos para lograr la moderación de las reacciones emotivas observables.

1.2.5. SISTEMA DE HIPÓTESIS

En esta investigación el sistema de hipótesis es:

1.2.5.1. HIPÓTESIS GENERAL

Si se diseña, un Modelo de Orientación Tutorial para Moderar las Reacciones Emotivas Observables en estudiantes del 1er grado CEBA “San Marcos” – San Marcos basado en la autoestima y comunicación asertiva sustentado en las teorías psicológicas existentes entonces los estudiante podrán conocer sus propias emociones, manejarlas, automotivarse y reconocer las emociones ajenas que permitan mejorar la conducta y autoestima tener una mejor comunicación con sus padres, interesarse por el estudio utilizando mejores habilidades emocionales.

1.2.5.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

El desconocimiento por parte de los estudiantes del 1er grado CEBA “San Marcos” San Marcos; respecto de la moderación de la importancia de las reacciones emotivas repercute en su ámbito académico, personal social y laboral.

La concientización en torno al carácter negativo de sus reacciones emotivas, así como la aplicación de un modelo tutorial habrá de determinar en los estudiantes del 1er grado CEBA “San Marcos” San Marcos la adquisición de reacciones emotivas moderadas

1.2.6. DEFINICIONES OPERACIONALES

1.2.6.1.- MODELO TUTORIAL (VARIABLE INDEPENDIENTE O CAUSA)

El presente modelo tutorial basado en la moderación de reacciones emotivas observables en los estudiantes de primer grado del CEBA “San Marcos” se define a través de los

siguientes indicadores: a) cambios de interacción emocional en un acompañamiento socio – afectivo, cognitivo pedagógico, orientado en la formación integral, b) transformación en la perspectiva de desarrollo humano c) desarrollar una comunicación asertiva, clara y equilibrada con una buena autoestima.

1.2.6.2. REACCIONES EMOTIVAS OBSERVABLES (VARIABLE DEPENDIENTE O EFECTO)

Constituye el final resultado de la investigación que se manifiesta a través de los siguientes indicadores: a) conocer las propias emociones, manejarlas, automotivarse, y reconocer las emociones ajenas b) nueva visión del estudio de la inteligencia humana más allá del cognoscitivo e intelectual que resulte la importancia el uso y gestión del mundo emocional y social c) Utilizar información para comprendernos mejor a nosotros mismos y a los demás, mejorando así nuestra calidad de vida y la de los que nos rodean.

1.2.7. TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro trabajo se ubica dentro en un diseño cuasi-experimental, explicativo, estipulándose un modelo tutorial orientado a lograr la moderación de las reacciones emotivas observables en alumnos de 1er grado CEBA “San Marcos” – San Marcos. Cuyo diseño corresponde a dos grupos: experimental y control.

1.3. REALIDAD PROBLEMÁTICA

La presencia de las reacciones emotivas observables es el objetivo de la presente tesis lo cual repercute en su ámbito académico, personal social y laboral en alumnos de 1er grado CEBA “San Marcos” – San Marcos,

integra esencialmente estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos, muchos de ellos viven en lugares aledaños de la zona, tienen jornadas de trabajo por horas, sus actividades ocupan todo el día y viven en ambientes sociales diferentes oscilan entre los 15 a 45 años de edad en efecto dichas reacciones emotivas muestran mayor énfasis cuando manifiestan situaciones de conflicto, marcando incidencia en el control de emociones, perjudicando la susceptibilidad de sus compañeros y muchos casos afectando el normal desarrollo de vida personal, académico y laboral.

A través de la observación de las reacciones emotivas observables y el análisis minucioso de las diferentes actitudes de los estudiantes y el mayor porcentaje de familias desintegradas ajenas al proceso educativo se ha podido determinar que existe un bajo nivel de autoestima que se demuestra en el comportamiento constante en las diferentes actividades especialmente en el estudio trabajo y comunidad que realizan todos los días inclusive los fines de semana. Es necesario propiciar a través de una atmósfera de libertad psicológica y profundo humanismo en los estudiantes, al menos en el sentido de ser capaces de enfrentarse con lo nuevo y darle respuesta. Además, enseñarle a no temer el cambio, sino más bien a poder sentirse a gusto y disfrutar con éste.

1.4. CÓMO SURGE EL PROBLEMA.

El presente proyecto surgió por la necesidad de contar con un Modelo de orientación tutorial basado en la autoestima y comunicación asertiva que permita fortalecer aquellas deficiencias que tienen nuestros estudiantes para el buen desempeño educativo, familiar y comunal demostrando cambio en el proceso social y poder resolver problemas que se presenta e influyendo en el buen desempeño educativo.

Todo ello provoca escasas relaciones interpersonales, baja autoestima que se pueden dar de diferentes formas muchas veces el ambiente laboral se hace insostenible para todos los agentes de la educación, porque se forma diversos grupos, peleas, discusiones, debido a la falta de una buena comunicación asertiva.

Estos problemas ocasionados en dicha Institución se pueden mejorar posteriormente aplicando diversas estrategias, tales como: test, cuestionarios, encuestas, charlas, sugerencias, etc. y así dar solución a aquellas deficiencias que se presentan.

Por lo antes expuesta en los estudiantes del 1er grado del CEBA San Marcos se observa que falta orientación tutorial por ello existe dificultades en el manejo y control de sus emociones que se manifiestan en problemas comunicativos entre compañeros, demostrando sentirse en soledad que perjudican la comunicación familiar manifestando desconfianza, inseguridad de sí mismo en la integración de actividades educativas falta de compañerismos y comunicación asertiva.

Este problema afecta en el Proceso de formación de los estudiantes del 1er Grado CEBA “San Marcos” – San Marcos. Su perfil de estudiante al terminar su formación escolar no es de las mejores dado que las reacciones emotivas son las que predominan en su individualidad.

1.5. CÓMO SE MANIFIESTA Y QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENE.

Hoy día, en la mayoría de los casos, el hombre está en posición de elegir el oficio o la profesión que habrá de desempeñar el resto de su vida, aunque no siempre su elección está correctamente sustentada, dado que casi nunca realiza un análisis previo de sus talentos; es decir, no se interioriza en el descubrimiento de las actividades que puede realizar con más facilidad de acuerdo a sus habilidades físicas o intelectuales.

Optar porque cada miembro elija desarrollar la función en la que se considere más apto, es propiciar en él, el sentido de responsabilidad laboral y es abrirle al mismo tiempo, las puertas a la oportunidad del éxito mismo.

Esto último pareciera ser empresa fácil, aunque pocas son las personas que se han detenido a reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades. Saber autoadministrarse, es un principio que todo individuo debería aprender a desarrollar como parte de su crecimiento personal; la autogestión o el

“automanagement”⁶ es un talento que los hombres de éxito ponen continuamente en práctica para sacar de sus fortalezas el mejor partido posible. Esta medida les permite ubicarse exactamente en el área donde pueden brindar su mejor contribución.

La retroalimentación (feedback) es una habilidad derivada del análisis de nuestras propias experiencias, es poco practicada en algunos países, aunque es una actividad añeja dado que tuvo sus orígenes desde el siglo XIV en Alemania, siendo retomada en el XVI por Juan Calvino e Ignacio de Loyola, quienes fomentaron en sus seguidores el hábito constante del análisis de sus rendimientos y sus resultados como método para demostrar los puntos fuertes en los que el individuo podía llegar a ser altamente competente, en contraposición con aquellos en los que tendría una escasa producción por carecer de talentos.

La importancia de la retroalimentación o análisis de las propias experiencias, reside en que, a través de su práctica, el ser humano aprende a manejarse a sí mismo (automanagement), favoreciendo en gran medida su camino al éxito.

Sin embargo, cuando una persona no es capaz de visualizarse, será el líder quien deba evaluar a su personal para descubrir sus verdaderas potencialidades y ubicar a cada elemento en el puesto adecuado, donde observará un gran desempeño y por consiguiente obtendrá mejores resultados.

La acción tutorial, pero de ninguna manera debe ser interpretada como un esquema rígido a seguir, pues cada situación pedagógica particular demanda adaptaciones o modificaciones específicas. Es una idea simplificada de un programa mucho más amplio y ambicioso, pensada en función de la factibilidad de la misma. Es evidente que la tutoría por sí sola no es una panacea al tema de la alta deserción, el bajo rendimiento y duración excesiva de las carreras en la educación superior, pero estamos

⁶ DRUCKER, Peter F. (1999). Management Challenges for the 21th Century. Harper Collins: USA. “Automanagement”. Resumen en: <http://www.sht.com.ar/archivo/Management/automanagement.htm>. Recuperado el 28 de diciembre 2013.

convencidos de que bien entendida y bien desarrollada, puede contribuir significativamente a reducir las problemáticas planteadas.

1.6. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

El presente trabajo de investigación con optimista justificación consiste en moderar reacciones emotivas observables que permita fortalecer aquellas deficiencias de aprendizaje suscitadas por el manejo inadecuado respecto de control de emociones que influye en la vida personal, perjudicando la salud física, corporal y mental. La mencionada investigación establece el paso firme en la búsqueda de una solución ante esta situación alarmante ya que la importancia del control de emociones en la vida del hombre es indispensable para tener una vida feliz, armónica, justa y solidaria superando dificultades de una manera tranquila evitando el desequilibrio de nuestro organismo y enfermedades como el cáncer. Es interesante formar conciencia en la labor docente en el manejo de control de emociones porque los estudiantes no solo aprenden los conocimientos que enseñamos, los estudiantes aprenden de nosotros y allí está el principal aprendizaje que les queda para toda su vida lo que nosotros somos todos bien sabemos la mejor forma de enseñarle y lo que mas genera huella es enseñarle ante el ejemplo según el aporte del sociólogo y educador Teodoro Pérez Pérez⁷. Este modelo tutorial centrado en el estudiante mejorará los problemas comunicativos y de aprendizaje fortaleciendo la autoestima y las relaciones interpersonales.

⁷ Teodoro Pérez Pérez fue gerente Nacional del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 en el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Profesor de posgrado en la especialización en Planeación, gestión y control del desarrollo social en la Universidad de La Salle.

MARCO METODOLÓGICO

1.7. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA

Se planteó esta investigación la moderación de las reacciones emotivas observables a través de una comprobación pre-experimental con estudiantes de primer grado del ciclo avanzado del CEBA “San Marcos” San Marcos – Cajamarca sobre la efectividad de talleres sobre desarrollo de habilidades del pensamiento, desarrollo de habilidades para la toma de decisiones, desarrollo de habilidades socio afectivas, con el apoyo y auxilio de consistentes teorías, relacionadas a la psicología educativa como nexos importantes relacionados a la autoestima Clave del Éxito Personal. Dr. Mauro Rodríguez Estrada, inteligencia emocional de Daniel Goleman teoría de la comunicación asertiva de Lazarus, teoría de las emociones de Cannon y Bard y la “teoría de la comunicación humana” de Paul Watzlawick.

Todos estos planteamientos emocionales se orientaron a mejorar los problemas comunicativos entre compañeros, el aislamiento, la comunicación familiar, desconfianza, la inseguridad de los estudiantes del CEBA “San Marcos” –San Marcos – Cajamarca. Se realizaron sesiones teóricas y prácticas cuidadosamente seleccionadas, estructuradas y diseñadas, plenamente direccionadas todas ellas creemos oportuno reiterarlo al objetivo de moderar las reacciones emotivas observables y teniendo presente una comunicación asertiva para una vida íntegra en todos sus aspectos. Consideramos pertinente aplicar el modelo tutorial basado en la autoestima y comunicación asertiva para moderar reacciones emotivas observables en los estudiantes. Los recursos valiosos para nuestros fines y constantes talleres y prácticas en el transcurso de nuestras sesiones de trabajo y aplicando los ámbitos de intervención.

Con el propósito de lograr que los estudiantes demuestren buenas actitudes en la moderación de reacciones emotivas observables llegando

a la concientización fundamental de lograr una buena autoestima desarrollando la comunicación asertiva base vital para el desarrollo personal, familiar, social, educativo y laboral. Además, la metodología, procedimientos y materiales durante las sesiones de aprendizaje, al final de cada sesión, se practicó la evaluación oportuna mediante técnicas diversas, cada experiencia tuvo una duración de 45 minutos, en tal sentido que los estudiantes se mostraron motivados e interesados en obtener un cambio personal y superar los obstáculos en sus limitaciones que no tienen fronteras.

Acontecimiento que manifiesta en el porcentaje significativo supera enormemente y está enfocado en los objetivos e incluso en la práctica final, demostrando que el control de emociones en la vida permite tener un equilibrio estable y primordial para tener una vida armónica y feliz. Es pertinente señalar que nuestra investigación se inició con un diagnóstico aplicado al grupo experimental y al grupo de control, se aplicó la estrategia basada en las teorías de la inteligencia emocional, teoría de la comunicación humana, teoría de la autoestima del Dr. Mauro Rodríguez Estrada, teoría de la comunicación asertiva de Lazarus, teoría de las emociones de Cannon y Bard, siendo esta labor una directriz orientadora y formativa estuvo dirigida en forma preferencial al grupo experimental llegando a la conclusión de este considerado proceso orientada a la verificación de la hipótesis planteada en el trabajo de investigación.

1.8. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población quedó conformada por casi la totalidad de los estudiantes CEBA “San Marcos”, habiéndose determinado de este modo un total de 84 estudiantes idóneos del universo poblacional.

1.9. INSTRUMENTOS

Se utilizaron para la recolección de datos, test específicos para comprobar el grado emocional; así como talleres seleccionados para tal fin, material bibliográfico y escalas de valoración.

1.10. VARIABLES, DIMENSIONES, INDICADORES Y SUBINDICADORES.

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	SUBINDICADORES
VI: Modelo de orientación tutorial	Niveles de intervención	1. Individuo 2. Grupo/clase 3. Comunidad	Ficha de monitoreo Cuestionario Test
VD: Moderación de reacciones emotivas observables	Finalidad de la intervención	1. Preventiva 2. Desarrollo 3. Remedial	
	Ámbitos de intervención	1. Diagnóstico 2. Desarrollo de habilidades del pensamiento 3. Desarrollo de habilidades para la toma de decisiones 4. Desarrollo de habilidades socioafectivas 5. Vinculación 6. Información	
	La ira	enfado muy grande y violento	
	El resentimiento	disgusto o enfado hacia alguien	

	El asco	desagrado que produce el olor, sabor o visión de algo y que puede llegar a provocar vómito.	
	La decepción	Pesar causado por un desengaño.	
	La tristeza	dolor anímico producido por un suceso desfavorable pesimista, la insatisfacción y la tendencia al llanto.	
	La vergüenza	pérdida de dignidad causado por una falta cometida o por una humillación o insulto recibidos. incomodidad producido por el temor a hacer el ridículo ante alguien, o a que alguien lo haga.	
	La indignación	enfado que provoca un acto que se considera injusto, ofensivo o perjudicial.	

CAPÍTULO II

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS: FILOSÓFICOS,
EPISTEMOLÓGICOS, CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS**

MARCO TEÓRICO.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación basada en el estudio profundo de la emociones como factor importante en la vida del estudiante es un camino fructífero para equilibrar su destino como ser integral para un buen desenvolvimiento, con esta investigación trabajada minuciosamente, consistente en el manejo de emociones cuyo propósito se orienta a elevar el dominio de éstas, contribuyendo además a mejorar la comunicación asertiva, no sólo en el contexto académico sino personal, familiar, social y laboral. Para obtener un sustento teórico la autora se ha basado en recopilar teorías de renombrada bibliografía de carácter filosófico, científico, epistemológico y tecnológico.

2.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

“LAS ACTITUDES PATERNALES Y LAS REACCIONES EMOCIONALES EN LOS ESTUDIANTES DEL NOVENO AÑO SECCIÓN DIURNA PARALELOS “A” Y “B” DEL “INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR BOLÍVAR” DE LA CIUDAD DE AMBATO.

Encontramos en Ecuador, específicamente en la Universidad Técnica de Ambato donde esta investigación está orientada sobre las actitudes paternas y las reacciones emocionales en los estudiantes. Las actitudes de los padres son distintas, pero por la misma razón no son bien encaminadas al momento de tratar con sus hijos provocando que tengan malas reacciones emocionales y ellos se alejen. Las actitudes de los padres pueden ser agresivas, desinterés, con sobreprotección etc. Estas hacen cambios en las emociones de los estudiantes, se hacen ensimismados, introvertidos, agresivos, facilistas, golpistas etc. Es importante establecer reglas y sobretodo mantener comunicación entre padres e hijos para evitar las malas conductas de padres y así al igual las malas reacciones emocionales en los estudiantes, y si todo esto se realiza las situaciones familiares entre padres e hijos serian un caos por ello la

mejor manera es saber comprenderse mutuamente estableciendo sus respectivas reglas. De la misma manera las reacciones emocionales de los estudiantes siempre varían, depende las conductas que tomen sus padres hacia ellos⁸.

APLICACIÓN DE UN PROGRAMA SISTÉMICO INSTITUCIONAL DE ACCIÓN TUTORIAL EN LAS SEDES EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVAS MUNICIPALES DE CULTURA FÍSICA (PSIAT)

El trabajo se estructura a través de un estudio realizado en las Sedes Educación Básica Alternativas Municipales de la Cultura Física, que previó en su primera etapa, un diseño de estudio diagnóstico con un cuestionario de opinión a los estudiantes y una escala a los profesores-tutores, los cuales después de analizados y enriquecidos sirvieron de base para la segunda parte de la investigación, es decir, la Tesis Doctoral, donde utilizando la Investigación Evaluativa con una Intervención por Programa, particularmente la adaptación del modelo CIPP (Contexto, Input, Proceso y Producto)⁹ con pre test tratamiento pos test, para ambos fines se seleccionaron de forma intencionada, tres grupos naturales del 3er. Año de la Carrera de Licenciatura en Cultura Física de las Sedes Educación Básica Alternativas de los municipios Playa, Plaza de la Revolución y Centro Habana, todos de la provincia de Ciudad de La Habana, en el curso académico 2005-2006, los cuales en el curso 2007-2008 cursaron su 5to. Año; es decir que es un estudio que abarca tres cursos, todos son grupos experimentales con tratamiento. Por lo cual básicamente se decidió partir de un diagnóstico inicial que recogiera la opinión de discentes y docentes acerca de la Acción Tutorial, lo que en lo sucesivo orientaría hacia dónde

⁸ FIALLOS FREIRE, Carolina Pamela. "Las Actitudes Paternales y las Reacciones Emocionales en los Estudiantes del noveno año sección diurna paralelos "a" y "b" del "Instituto Tecnológico Superior Bolívar" de la Ciudad de Ambato." Universidad Técnica de Ambato. Ecuador, 2011.

⁹ Daniel Stufflebeam. <http://estherrivero.blogia.com/2009/041804-la-evaluacion-desde-stufflebeam-y-cronbach.php>. Recuperado el 28 de diciembre 2013.

dirigir los esfuerzos fundamentales de la intervención a través del tratamiento.

El trabajo incluye la confección y puesta en práctica de un Manual Para la Acción Tutorial en la Sedes Educación Básica Alternativas Municipales de la Cultura Física de todo el país, el Cuaderno de Trabajo de Alumno Tutelado y como objetivo terminal la estructuración de un Programa Sistémico de Acción Tutorial que organice, rija y evalúe la implementación del PAT.¹⁰

EN EL TRABAJO TITULADO “INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE COMUNICACIÓN ASERTIVA DE LOS DOCENTES EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR”¹¹.

Concluye que; a medida que evoluciona nuestro mundo se considera necesario que los métodos y formas de comunicación que garanticen un adecuado desarrollo del proceso educativo en las instituciones de educación que no puede soslayarse en cualquier modalidad de evaluación, en razón de que todo proceso educativo es un proceso de interacción social que sucede en un medio determinado.

Los maestros son asertivos cuando tienen claras sus expectativas y las siguen con las consecuencias establecidas. Los estudiantes tienen una alternativa directa: pueden seguir las reglas o aceptar las consecuencias. Muchos maestros son ineficientes porque no prestan la suficiente atención o pasivos porque son hostiles y agresivos¹².

“Ser Asertivo” las siguen con las consecuencias establecidas. Los estudiantes tienen una alternativa directa: pueden seguir las reglas o aceptar las consecuencias¹³.

Todas las habilidades pueden aprenderse con mayor o menor dificultad y en este sentido, la asertividad no es diferente. Así que una persona que suele ser poco asertiva en su interacción con personas del sexo contrario

¹⁰**Autor:** Dr. C. Miguel Román Vázquez Martí. https://www.healthia.es/centros/centro-medico-maestranza_41. Recuperado el 29 de diciembre 2013.

¹¹MONJE MAYORCA, Viviana (2009) Colombia. **Doctorado** Universidad Externado de Colombia Doctorado en Derecho. Recuperado el 2 de enero 2014.

¹² Frago (1999). <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/143/144>. Recuperado el 2 de enero 2014.

¹³ MORA V. C. (2007). <http://barbacana.net/moramarchan/investigacion>. Recuperado el 2 de enero 2014

y de edad similar, puede llegar a ser más mediante el entrenamiento correspondiente¹⁴.

EN EL TRABAJO “LA COMUNICACIÓN ASERTIVIDAD”.

Afirma que las personas deben estar preparadas para manejar inteligentemente los conflictos interpersonales. Estos surgen naturalmente, debido a que los individuos poseen creencias, sentimientos y deseos divergentes. De no manejarse con cuidado, estos conflictos pueden causar sentimientos de inseguridad, exclusión, irritación y frustración.

Tales situaciones de tensión pueden prevenirse por medio de un comportamiento asertivo responsable. No obstante, muchas personas obvian el valor de promover el comportamiento asertivo. Algunas personas que se oponen al entrenamiento en asertividad debido a que confunden el comportamiento asertivo con el agresivo. Cuando estas personas escuchan la palabra “asertividad”, imaginan personas que demandan sus derechos en forma ruidosa y ofensiva¹⁵.

COMUNICACIÓN ASERTIVA GUÍA DE LECTURAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES. ESPAÑA .

Confirma que entrenar a alguien, para ser asertivo significa convertirlo en un ser calculador y manipulador, que intenta controlar a los otros con el objeto de lograr fines egoístas. Esta teme que la asertividad transforme a personas agradables en seres rebeldes e irritables. Nada podría estar más alejado de la realidad, ya que esas características son típicas del comportamiento agresivo y no del comportamiento asertivo.

El hecho es que el comportamiento de las personas fluctúa entre la pasividad y la agresividad, y el comportamiento asertivo se ubica entre esos dos extremos. La asertividad se basa en valores humanos que sólo

¹⁴Manual Moderno México.<http://www.manualmoderno.com/cepe/>. Recuperado el 02 de enero 2014.www.manualmoderno.com

¹⁵ BACH, Eva. (2008) España<http://libros.fnac.es/a138851/Anna-Fores-La-asertividad>. Recuperado el 5 de enero 2014.

pueden ser beneficiosos para la comunicación interpersonal. Una vez que las personas comprenden realmente las metas, derechos y comportamientos asertivos, aprecian con prontitud su valor en promover el desarrollo de conceptos saludables de la autoestima y la habilidad interpersonal afectiva¹⁶.

2.2. TEORÍAS CIENTÍFICAS SOBRE EL PROBLEMA INVESTIGADO

2.2.1 TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN HUMANA DE PAUL WATZLAWICK

El enfoque sistémico de la comunicación permite avanzar en el conocimiento de sus múltiples y complejas dimensiones. La comunicación humana explicita una relación interactiva, que al contextualizarla se entiende como social – histórica, en el sentido dialéctico de la práctica social entre individuos concretos. Cada época necesita comunicar mensajes diferentes. Así, el hombre internaliza una cosmovisión de la realidad emisor y receptor codifican y descodifican con una cosmovisión propia de lo socialmente permitido, impuesto o prohibido. Para finalizar, hay que encontrar el lenguaje de la cultura propia y abandonar el estereotipado, para acabar con el modelo actual de los medios de comunicación social.

La comunicación ejerce un papel fundamental en nuestras vidas unidas a las reglas desde nuestra existencia e inmersas en nuestras relaciones. Sin comunicación el ser humano no hubiera podido avanzar ni evoluciona hasta lo que es ahora.

Ésta teoría plantea que los problemas de comunicación entre las personas suceden porque no siempre tenemos el mismo punto de vista que nuestros interlocutores. La falta de incumplimiento de determinadas reglas comunicativas provoca fallas en la comprensión mutua.

Con la teoría de sistemas centrada en la comunicación conocida como “enfoque interaccional” ayuda al modelo tutorial en el mundo de la comunicación como un sistema abierto que se intercambian mensajes mediante la interacción.

¹⁶ CHAUVIN, Silvia (2008). Mujer de empresa. Publicado en la revista Wired del 25.02.2008, Recuperado el 5 de enero 2014.

La teoría de la comunicación humana como obra organizadora del pensamiento sobre la dimensión interpersonal de Paul Watzlawick¹⁷ aporta al trabajo de investigación como una fuente de reflexión desde una perspectiva constructivista y sistémica, es decir la vida del ser humano está permanentemente llena de conflictos. Hay diferentes formas de reaccionar frente a los conflictos. Muchos optan por una actitud prepotente y punitiva, ya que creen que los solucionan mediante la imposición de órdenes, castigos, amenazas, humillaciones, etc., para conseguir el sometimiento de aquellos que consideramos los “culpables” de la solución.

También están lo que frente a los conflictos actúan discriminatoriamente, ya que se dejan llevar por sus simpatía y preferencias para tomar parte y postura en el conflicto y terminan poniéndose de lado de aquél que “le cae más simpático, o “es su amiga”, o por prejuicios que no son fáciles de admitir como son las pertenencias a etnias o culturas diferentes, situaciones de dinero, posición ideológica, religión, sexo, cultura, posición social, etc.

Otros, en cambio, prefieren hacer como si no vieran la situación ni el problema y asumen una actitud indiferente que no es más que una mezcla de miedo, e irresponsabilidad: hay quienes, si se dan cuenta de la situación, saben que la situación no está bien y que debe ser mejorada, pero piensan equivocadamente que no pueden hacer nada y no actúan porque se sienten impotentes.

Ninguna de estas actitudes ayuda a la formación del hombre cabe recalcar la importancia de la comunicación reflexiva que ayude a fortalecer la convivencia de los derechos humanos, ya que producen y legitiman la violencia como forma de conducta entre los seres humanos, excluyen el aprendizaje de otras respuestas posibles que encierran alternativas de solución pacíficas consensuales y que por lo tanto ayudan a crecer a todas las partes del conflicto reafirmando la autoestima de cada persona y desarrollando valores de comprensión mutua, tolerancia y diálogo.

No hay nada que sea lo contrario de conducta toda conducta tiene valor de mensaje, es decir, es comunicación; por eso, por más que uno lo intente, no puede dejar de comunicar. Actividad o inactividad, palabras o silencio,

¹⁷ "Teoría de la comunicación humana" de Paul Watzlawick Razón y Palabra, vol. 16, núm. 75, febrero-abril, 2011 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Estado de México, México.

tienen siempre valor de mensaje: influyen sobre los demás, quienes a su vez, no pueden dejar de responder a las diferentes comunicaciones por lo tanto también nos comunicamos. Por ejemplo: un pasajero en el tren que permanece sentado en su asiento con los ojos cerrados, o leyendo el periódico, comunica un mensaje: no quiere hablar con nadie. La persona puede "defenderse" de la comunicación del otro, mediante la importante técnica de la descalificación; esto es, puede comunicarse de modo tal que su propia comunicación o la del otro queden invalidadas. Las descalificaciones abarcan una amplia gama de fenómenos comunicacionales tales como autocontradicciones, incongruencias, cambios de tema, tangencializaciones, oraciones incompletas etc, No es sorprendente que habitualmente recurra a este tipo de comunicación todo aquél que se ve atrapado en una situación en la que se siente obligado a comunicarse pero, al mismo tiempo, desea evitar el compromiso inherente a toda comunicación. Por tanto, la conducta (comunicación) "alienada" no es necesariamente la manifestación de una mente enferma, sino quizá la única reacción posible frente a un contexto de comunicación familiar absurdo e insostenible.

2.2.2 TEORÍA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL. DANIEL GOLEMAN

La Psicología ha incorporado a su terminología un nuevo término que es LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

- Propuesta originalmente por Salovey y Mayer(1990) y popularizada por Goleman(1996).
- Lo definen como “habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones”.
- Goleman(1998) la adapta y define:
 “La capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos”.

- Esta definición sugiere cuatro grandes campos de la inteligencia emocional:

Conciencia de uno mismo: –Autoconciencia emocional –

Valoración adecuada de uno mismo –Confianza de uno mismo

Autogestión: –Autocontrol emocional –Fiabilidad –Meticulosidad –

Adaptabilidad –Motivación de logro –Iniciativa

Conciencia social: –Empatía –Orientación hacia el servicio –

Conciencia organizativa

Gestión de las relaciones. –Desarrollar a los demás –Influencia –

Comunicación –Resolución de conflictos –Liderazgo con visión de

futuro –Catalizar los cambios –Establecer vínculos –Trabajo en

equipo y colaboración¹⁸

Desde la década de 90 con la difusión del término "Inteligencia Emocional" el constructo psicológico de las emociones pasa a ser un tema de estudio relevante en el escenario científico de las ciencias sociales y humanas. De esta manera se pone en evidencia que las emociones desempeñan un papel fundamental en el bienestar personal, son consideradas como un factor decisivo para que el individuo afronte los retos diarios, y a la vez interaccione con su medio de manera adecuada.

De acuerdo a la revisión de la bibliografía, los profesores norteamericanos Salovey y Mayer (1990) fueron los primeros en utilizar el concepto inteligencia emocional, atribuyéndoles las siguientes capacidades:

- Reconocer las propias emociones: Saber valorar y ordenar las propias emociones de manera consciente.
- Manejar las propias emociones: Manejar las emociones de forma inteligente.
- Empatía: Comprender los sentimientos de los demás.

¹⁸ PSICOLOGÍA BÁSICA ©2007 DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA DE LA SALUD

- Crear relaciones sociales: Capacidad de crear y cultivar relaciones amistosas, además de tener habilidades para resolver conflictos.
- Motivación: Creer en su propio potencial y tener autoconfianza para seguir adelante. A mediados de la década de 90, siguiendo los pasos de la teoría de Salovey y Mayer, el psicólogo Daniel Goleman (profesor de la universidad de Harvard) populariza y difunde el concepto de "Inteligencia Emocional" a través de su libro, el cual muestra la importancia del CE (Coeficiente Emocional) en la vida diaria, incluso sobreponiéndose al CI (Coeficiente Intelectual). Goleman (1999) en "La práctica de la inteligencia emocional" preconiza que el éxito de una persona no depende solamente del coeficiente intelectual o de sus estudios académicos. Lo que más importa es el nivel de inteligencia emocional, eso quiere decir tener Consciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, habilidades para afrontar los retos de la vida y habilidades sociales. A partir de la obra de Goleman (1999) "La práctica de la inteligencia emocional" la competencia emocional en el ámbito de la empresa es definida como <<una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente>>. Esta teoría obtuvo gran éxito en las grandes empresas, dado que los departamentos de recursos humanos encontraron en los supuestos de Goleman los conceptos necesarios para mejorar la conducta emocional de los empleados objetivando el aumento de la productividad de los mismos. Goleman, afirma que las competencias emocionales se agrupan en conjuntos, cada uno de las cuales está basado en una capacidad subyacente de la inteligencia emocional, capacidades que son vitales si las personas quieren aprender las competencias necesarias para tener éxito. Goleman preconiza que el marco de la competencia emocional esta subdividido entre dos grandes factores: la competencia personal (Consciencia de uno mismo, autorregulación y motivación) y la competencia social

(empatía y habilidades sociales). Tal como defiende el autor, sería la forma como el sujeto es consciente de sus propias emociones y la relación de interacción sujeto medio. Desde esta perspectiva, podemos considerar que la persona competente emocionalmente es capaz de identificar las propias emociones y las de los demás y tiene auto control y habilidades emocionales. Tales capacidades pueden ser aprendidas ya que Goleman (1995) afirma que la competencia emocional es algo que se crea y fortalece a través de las experiencias subjetivas en la infancia y el temperamento innato¹⁹.

La inteligencia emocional es un aspecto de determina nuestras vidas, o al menos tan importantes como el afectivo, el profesional o el de nuestra propia autorrealización y el sentirnos a gusto con nosotros mismos²⁰

Los diferentes estados que se encuentra la persona, los impulsos a veces son más fuertes que su razonamiento, no interesa si fuera una excelente mente sino que no piensan en el momento de la tensión.

La inteligencia emocional no es un parámetro marcado desde el momento de nuestro nacimiento sino que debemos de concebirla como algo que es imposible desarrollar y fomentar, es decir ni siquiera es algo que quede estacionado y que llegue un momento en el cual es imposible su desarrollo. Esta teoría ayudaría en el aspecto tutorial como un aporte pues dice que el futuro no es algo que este predefinido, no está escrito, somos nosotros, el entorno y nuestros patrones lo que marcamos.

¹⁹ SOUZA BARCELAR, Lucicleide. Profesora Facultad Ateneu en Fortaleza – Brasil Contribuciones a las Ciencias Sociales, Estudio de las Emociones una perspectiva transversal. Diciembre 2011.

²⁰Daniel Goleman. La inteligencia emocional en la práctica <http://www.resumido.com/es/libro.php/190#sthash.k07h82D8.dpuf>. Recuperado el 5 de enero 2014.

En el ámbito de la inteligencia emocional podemos mencionar en primer lugar los trabajos del psicólogo cognitivo e investigador Seymour Epstein, quien es el autor de un libro llamado *Constructive thinking: the key to emotional intelligence* (Pensamiento constructivo: la clave de la inteligencia emocional) en el que habla de dos sistemas de pensamiento: la inteligencia racional (el CI) y la inteligencia experiencial, que está relacionada con la experiencia de las emociones y abarca tres tipos de inteligencia (emocional, social y práctica).

El pensamiento constructivo es el pensamiento de la inteligencia experiencial y en los estudios realizados por Epstein y sus colaboradores han visto que está relacionado con el éxito en el trabajo, la salud física, el ajuste emocional, el éxito en las relaciones personales y una mayor satisfacción en la vida en general.

Mayer (2001) señala cinco fases hasta el momento en el desarrollo del campo de estudio de la Inteligencia Emocional que pueden ayudarnos a entender de donde surgen los conceptos y habilidades que actualmente se presentan juntos bajo el epígrafe de IE:

Inteligencia y Emociones como campos de estudio separados (1900 – 1969): La investigación sobre la inteligencia se desarrolla en este periodo y surge la tecnología de los test psicológicos. En el campo de la emoción se centran en el debate entre la primacía de la respuesta fisiológica sobre la emoción o viceversa. Aunque algunos autores hablan sobre la “inteligencia social” las concepciones sobre Inteligencia siguen siendo meramente cognitivas.

Precusores de la inteligencia emocional (1970 – 1989): El campo de la cognición y el afecto examina como las emociones interaccionan con el pensamiento. Una teoría revolucionaria de este periodo es la Teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner, la cual incluye una inteligencia “intrapersonal”.

Emergencia de la Inteligencia Emocional (1990 – 1993): Mayer y Salovey y publican una serie de artículos sobre la inteligencia emocional, incluyendo el primer intento de medir estas competencias.

Popularización y ensanchamiento del concepto (1994 – 1997): Goleman publica su libro “Inteligencia Emocional” y el término IE salta a la prensa popular.

Institucionalización e investigación sobre la IE (1998 – actualidad): Se producen refinamientos en el concepto de IE y se introducen nuevas medidas. Aparecen las primeras revisiones de artículos de investigación.

2.2.3 TEORÍA DE LA AUTOESTIMA. DR. MAURO RODRIGUEZ ESTRADA

¿QUÉ ES LA AUTOESTIMA?

La autoestima es el conjunto de sentimientos y pensamientos que tenemos acerca de nosotros mismos. Cuando un/a alumno/a se siente y se reconoce como alguien importante y valioso/a, su autoestima se manifiesta en su modo de actuar: se muestra responsable, creativo, activo, tiene iniciativa, establece mejores relaciones con sus compañeros y profesores, mostrándose exigente en su desempeño escolar y social.

Ahora bien, hay que diferenciar entre autoestima y autoconcepto. El autoconcepto se define como las cogniciones que una persona tiene acerca de sí misma. Incluye todos los atributos, rasgos y características de personalidad que estructuran y se incluyen en lo que la persona concibe como su yo. También se suele definir el autoconcepto como la imagen que tenemos de nosotros mismos en las dimensiones cognitiva, perceptual y afectiva. El autoconcepto viene a ser, entonces, el concepto, la percepción que tiene una persona acerca de diversos aspectos de sí misma.

La autoestima, en cambio, es la valoración positiva o negativa que la persona hace de sí misma relacionada con el sentido de autorrespeto, identidad,

seguridad y confianza, propósito de su autoconcepto y sentido de competencia (Arancibia, Herrera y otros).

“Nadie nace con autoestima, sino que la va construyendo progresivamente, de acuerdo con las percepciones de los demás y de sí mismo sobre sus cualidades, capacidades, destrezas, habilidades y valores. De ahí la importancia que la escuela y la familia favorezcan las oportunidades y los medios para que cada niño/a o joven logren una identidad personal o auto concepto que le permita su autorrealización personal”

“La autoestima es la valoración que uno tiene de sí mismo se desarrolla gradualmente desde el nacimiento, en función a la seguridad, cariño y amor que la persona recibe de su entorno. Está relacionada con el sentirse amado, capaz y valorado, lo que determina el auto concepto, es decir, la imagen que no tiene de sí mismo en lo corporal, intelectual, social, etc. Cuando más se trate a una persona como ser importante y digno, y se sienta amado y aceptado, mejor auto concepto tendrá; también se encuentra vinculada con el sentido de pertenencia a un grupo, con la posibilidad de plantearse metas a corto y largo plazo, con el sentirse competente y capaz en las actividades que realiza.

Cuando una persona presenta una buena autoestima es porque posee una imagen positiva de sí misma, se acepta tal y como es, reconociendo sus limitaciones y posibilidades, enfrentando mejor y con creatividad retos y oportunidades. La autoestima se va construyendo a partir de las personas que nos rodean, de las experiencias, vivencias y sentimientos que se producen durante todas las etapas de la vida, siendo las más importantes para su adquisición, la infancia y la adolescencia”

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE LA AUTOESTIMA?

La gran importancia de la autoestima puede sintetizarse en los siguientes criterios:

Constituye el núcleo de la personalidad: La fuerza del hombre es la tendencia a llegar a ser él mismo. La fuerza impulsora para el efecto es la voluntad

inexorable de la persona de captarse a sí misma. El dinamismo básico del hombre es su autorrealización.

Determina autonomía personal: Un objetivo principal de la educación es la formación de personas autónomas, seguras de sí mismas, que se acepten a sí mismas, que sepan auto orientarse en medio de una sociedad en mutación. Para esto es indispensable tener una autoestima positiva.

Posibilita relación social saludable: El respeto y aprecio hacia uno mismo es la plataforma adecuada para relacionarse con las demás personas. Podemos estimar a los otros, reconocer sus valores e infundirles un auto concepto afirmativo, despertando fe y esperanza en sus propias capacidades y actuando como modelo de autoconfianza.

Fundamenta la personalidad: No puede crecer la responsabilidad en una persona descalificada. Sólo éste encuentra en su interior los recursos requeridos para superar las dificultades inherentes a su compromiso. Asumir nuestra responsabilidad con nosotros mismos significa confiar en nuestra propia capacidad para evaluar y hasta para crear nuestra realidad. Haciéndolo nos motivamos a actuar desde nuestra propia conciencia, sin achacar a los demás o las circunstancias nuestros posibles errores o dificultades.

Supera las dificultades personales: Cuando la persona goza de autoestima es capaz de enfrentar los problemas que le sobrevengan. Dispone dentro de sí la fuerza necesaria para reaccionar buscando la superación de los obstáculos. La persona de autoestima negativa ante los golpes de la vida se deprime, se quiebra, se paraliza.

Apoya la creatividad: La persona creativa surge desde la fe en sí misma, en sus capacidades, en su originalidad. Los que tienen baja autoestima llegan a ser conformistas y masificados, prefieren la vida mecánica.

Condiciona el Aprendizaje: Las adquisiciones de nuevos aprendizajes está subordinado a nuestras actitudes básicas, que dificultan o favorecen la integración de la estructura mental, que generan energías más intensas de atención y concentración.

Garantiza la proyección de la persona: Desde sus cualidades las personas se proyectan hacia su futuro, se autoimponen aspiraciones y expectativas de realización y se sienten capaces de escoger y alcanzar sus metas.

El autoconocimiento viene a ser la base de la confianza en sí mismo, un elemento indispensable para la automotivación y el éxito. Las personas que confían en sí mismas se consideran eficaces, con capacidad de asumir un desafío y de dominar una tarea nueva. Esta es una cualidad que tenemos desde muy pequeños y que podemos reforzarla constantemente. Si no la tenemos, es posible cultivarla. Recuerdo mucho a una niña de 8 años, que en una excursión realizaba acciones muy arriesgadas, subía árboles que no parecía a simple vista podía hacerlo y bajaba por zonas muy empinadas con gran habilidad. Muy asustada, yo iba detrás de ella para protegerla y le preguntaba: “¿No temes resbalar?”. Con mucha seguridad contestaba: “No, soy fuerte, puedo lograr lo que me propongo”. Tener una autoestima permite la valoración de uno mismo, y se desarrolla gradualmente desde el nacimiento, en función de la seguridad, cariño y amor que se recibe del entorno social inmediato.

El proceso de formación de la autoestima se inicia desde nuestra edad más temprana y continúa a lo largo de la edad adulta. Por tanto, la autoestima se aprende, cambia y se puede mejorar.

Los expertos coinciden hoy en día en que quienes poseen Inteligencia Emocional serán más exitosos, vivirán una vida más feliz y se sentirán más realizados, además de que su sistema inmunológico se fortalecerá y por consiguiente su estado de salud será mejor. En el trabajo disfrutarán del respeto de sus compañeros, subordinados y superiores.

COMPONENTES DE LA AUTOESTIMA.



COGNITIVO:

- Identidad: Conocerse, saber quién y cómo es, para descubrirse y aceptar sus propias capacidades y limitaciones.
- Pertinencia: Toma de conciencia respecto a la familia, cultura, escuela y comunidad en la que nos desenvolvemos.

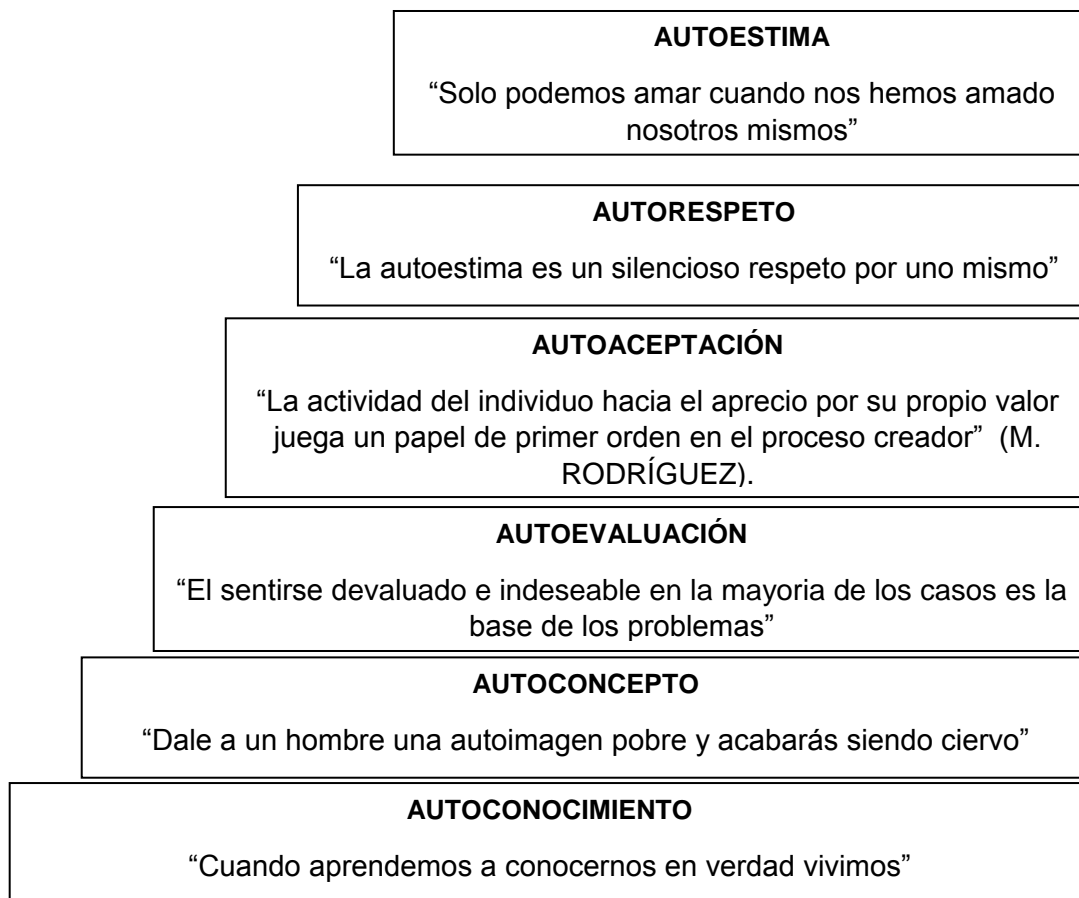
AFECTIVO:

- Clima Emocional: Aceptación y respeto mutuo, sentirse aceptado y querido.
- Seguridad: Ambiente con normas y límites, sentirse respetado.
- Interacción: Relación en la sociedad.
- Cooperación: Actitud de compartir, dando y recibiendo para aprender a valerse por si mismo y con los demás.

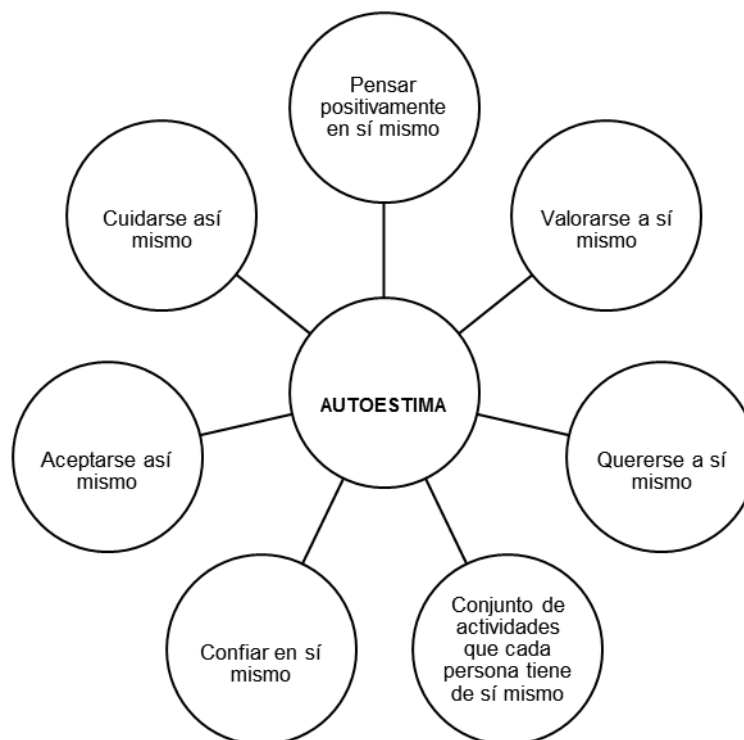
CONDUCTUAL:

- Autonomía: Participación activa de acuerdo a intereses y capacidades personales.
- Responsabilidad: Aceptar desafíos que refuercen el sentimiento de logro.
- Creatividad: Afirma y apoya las características originales de cada quien.

²¹ESCALERA DE LA AUTOESTIMA.



²¹ Autoestima. Clave del Éxito Personal. Dr. Mauro Rodríguez Estrada.



¿EN QUÉ CONSISTE LA AUTOESTIMA Y CÓMO HACERLA POSITIVA?: ¿ME ESTIMO TAL COMO SOY?

Autoestima es valoración de uno mismo, es el aprecio a sí mismo, es sentir amor hacia uno mismo valorando los propios sentimientos, decisiones y acciones en todo momento. Por lo tanto, autoestimarse es amarse y respetarse sin caer en el egocentrismo o egoísmo. Autoestimarse es tener confianza de que somos capaces de tomar decisiones y conseguir el éxito sin ningún sentimiento de frustración. Una persona con autoestima positiva posee las siguientes características:

- a) Siempre cree en sus posibilidades o en sus capacidades para realizar algo.
- b) No tiene complejos de inferioridad, es decir, no se siente disminuido ante los demás, por lo tanto, siempre piensa que es único, muy importante y que puede hacer y ser como los demás por lo que demuestra sus competencias, capacidades y actitudes sin prejuicios.

- c) Considera que tiene iguales derechos y deberes que los demás.
- d) Confía en sí mismo más que en los demás.
- e) Acepta de forma tolerante sus limitaciones, sus errores y sus fracasos.
- f) También acepta y valora en forma tolerante y comprensible las limitaciones de los demás.
- g) No pierde tiempo preocupándose por lo que ha ocurrido en el pasado, sino se proyecta al futuro.
- h) No se deja manipular por los demás, etc.

LA PERSONA CON AUTOESTIMA POSITIVA VALORA A LOS DEMÁS.

Todas las personas somos únicos e importantes y todos deben valorarnos como tales. Ninguna persona debe hacer sentir mal u otro haciéndole notar sus defectos físicos como ocurre con frecuencia: escuchamos decir “panzón”, “gordo”, “torpe”, “cojo”, “cabezón”, “burro”, etc. Estas expresiones afectan negativamente al prójimo y hace que se sienta ofendido y a la vez hace que baje su autoestima, es decir, el niño se siente inapropiado para la vida o hecha la culpa a alguien de lo que es. Por el contrario, debemos hacer sentir muy feliz a los demás, expresándole cuánto le estimamos, diciéndole que es una buena persona y es muy importante para nosotros. Éstas pueden ser las palabras que elevan el autoestima: “eres muy bueno”, “eres ágil”, “tu puedes hacerlo”, “intenta lo lograrás”, “eres un niño muy importante para mí”. “eres muy inteligente”, “te estimo tanto como te estiman tus padres”, “eres un campeón”, “cuando seas grande serás exitoso”, Tú puedes porque crees en tus fuerzas y poderes mentales, etc.

2.2.4 TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN ASERTIVA. RICHARD S. LÁZARUS

“Asertividad significa defender y hablar por uno mismo sin lesionar los derechos de los demás”. Mantiene una definición clásica en donde la asertividad “es la capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás”. Además define asertividad como la habilidad de expresar pensamientos, sentimientos y percepciones; de elegir cómo reaccionar y de hablar de los derechos cuando es apropiado; esto con el fin de elevar la autoestima y de ayudar

a desarrollar la autoconfianza para expresar el acuerdo o desacuerdo cuando se cree que es importante, e incluso pedir a otros un cambio en su comportamiento ofensivo²².

La asertividad significa tener la habilidad para transmitir los mensajes de sentimientos, creencias u opiniones propias o de los demás de una manera honesta, oportuna, profundamente respetuosa, cuya meta fundamental es lograr una comunicación satisfactoria hasta donde el proceso de la relación humana lo haga necesario

La actuación asertiva ayuda a que las personas controlen su comportamiento (siendo menos temerosas y más expresivas sin llegar a la agresividad y hostilidad). Al aplicarse correctamente, la asertividad establece un balance de poder entre individuos en conflicto, de manera que cada uno obtenga provecho de la interrelación. El propósito no es someter a otros, sino más bien asegurar la satisfacción mutua en la resolución de conflictos

La meta principal de la asertividad consiste en mejorar la auto imagen y aumentar la efectividad en situaciones sociales y profesionales. El comportamiento asertivo puede optimizar la contribución del individuo a la organización o en general a un contexto social. Sin embargo, este comportamiento puede lograrse solamente si comprendemos y respetamos los derechos individuales.

Las comunicaciones es la función básica del docente, por lo que es conveniente que cada uno reflexione, para así tener una definición próxima a su interés: los docentes en todo proceso de evaluación de la actividad educativa ordinaria recurren al lenguaje como herramienta básica de la comunicación y a otros recursos didácticos

2.2.4.1 Ventajas

²² HERNANDEZ (2007). <http://es.scribd.com/doc/6810349/Hernandez-Sampieri-2007-La-etica-en-La-Investigacion>. Recuperado el 5 de enero 2014.

La asertividad permite decir lo que uno piensa y actuar en consecuencia, haciendo lo que se considera más apropiado para uno mismo, defendiendo los propios derechos, intereses o necesidades sin agredir u ofender a nadie, ni permitir ser agredido u ofendido y evitando situaciones que causen ansiedad.

La asertividad es una actitud intermedia entre una actitud pasiva o inhibida y otra actitud agresiva frente a otras personas, que además de reflejarse en el lenguaje hablado se manifiesta en el lenguaje no verbal, como en la postura corporal, en los ademanes o gestos del cuerpo, en la expresión facial, y en la voz. Una persona asertiva suele ser tolerante, acepta los errores, propone soluciones factibles sin ira, se encuentra segura de sí misma y frena pacíficamente a las personas que les atacan verbalmente.

La asertividad impide en fin que seamos manipulados por los demás en cualquier aspecto y es un factor decisivo en la conservación y el aumento de nuestra autoestima, además de valorar y respetar a los demás recíprocamente.

La asertividad puede verse como una negociación, un consenso, o un acuerdo con otro, de modo que los dos salgan beneficiados.

2.2.4.2 La Asertividad.

La Asertividad: para unos, un método para hacer valer los propios derechos; para otros una forma de no dejarse pisar. En cualquier caso, una manera de aumentar las propias Habilidades Sociales. En este libro se le añade otro cariz al tema: la asertividad unida a la autoestima, como camino para aumentar ésta.

Si nos queremos y respetamos, seremos capaces de querer y respetar al otro. Y la única forma de hacerlo es desarrollando una sana autoestima que nos permita estar seguros de nuestra valía única y

personal y nos ayude a hacer valer nuestros derechos sin pisar los del otro. Pero ¿cómo hacerlo? ¿Cómo lograr tener respeto ante uno mismo?

2.2.4.3 Causas de la falta de asertividad

La asertividad evoluciona, su raíz es la interacción y la experiencia a través de formación social de cada individuo, que debilitan o refuerzan tanto su confianza como su autoestima a lo largo de su existencia.

Desde la infancia definimos los rasgos que más adelante nos distinguirán de otros individuos, nuestro carácter, personalidad, ideales, creencias, miedos, defectos, todo esta mezcla de características están entrelazadas formando lo que se conoce como un ser humano, cada pensamiento de cualquier persona tiene un fundamento y se basa en todas estas características, la idea de ser o no ser capaz de algo también está fundamentado en ellas, por lo cual tanto la autoestima, la confianza y por ende la asertividad dependen de lo mismo?

Muchos son los factores que afectan la falta de asertividad, pero los más importantes son:

- Falta de carácter
- No tener metas ni objetivos
- Falta de confianza en nuestras habilidades
- Depender siempre de otros
- No tener fuerza para expresar nuestros derechos
- No aceptar que nos podemos equivocar
- Falta de creencias e ideologías
- Poca astucia para afrontar los retos.
- Ajustar nuestro carácter al de los demás, solo para ser aceptados

2.2.4.4 Comunicación asertiva, el arte de escuchar y cómo transmitir el saber

Juan, era un hombre que parecía tener una vida muy exitosa, pero cada vez estaba sintiendo más presión de todas las organizaciones de las cuales formaba parte. No estaba solucionando adecuadamente las necesidades que sus integrantes tenían. Ya no estaba disfrutando de la vida y la comunicación con ellos era cada vez peor. Su carácter impulsivo, lo hacía reventar en cólera a la menor provocación. La mayor parte de las veces, después de estos incidentes, se sentía avergonzada y se esforzaba por consolar a quien había dañado.

Un día su consejero, quien lo había visto dando excusas después de una explosión de ira, le entregó un papel liso y le dijo: "dibuja en él un corazón, pero al hacerlo debes pensar en los seres que más quieres". Así lo hizo ahora continuó estrújalo. Juan un tanto asombrado obedeció la orden y estrujó el papel convirtiéndolo en una bola. Luego su consejero le pidió: "ahora déjalo como estaba antes". Por supuesto que no podía dejarlo como estaba antes. Por más que trató, el papel quedó lleno de arrugas.

En ese momento su consejero habló con voz reflexiva: "el corazón de las personas es como ese papel, la impresión que dejas en ese corazón que lastimaste, será tan difícil de borrar como esas arrugas en el papel, aunque intentemos enmendar el error, ya está "marcado", por impulso no nos controlamos y sin pensar arrojamos palabras llenas de odio y rencor, y luego, cuando pensamos en ello, nos arrepentimos. Pero no podemos dar marcha atrás, no podemos borrar lo que quedó grabado y lo más triste es que dejamos "arrugas" en muchos corazones, de nuestros padres, hijos, hermanos, esposos, colegas, padres de familia, amigos, vecinos.

Desde hoy, concluía el sabio consejero comunícate con asertividad, sé más comprensivo y más paciente. Cuando sientas ganas de estallar debes recordar el papel arrugado.

¿Te cuesta expresar claramente tus opiniones o sentimientos?

¿Te resulta difícil defender tus derechos?

¿Te quedas paralizado/a ante la agresión o manipulación del otro?

¿Temes que si dices lo que piensas resultará agresivo?

¿Te cuesta comunicar tus convicciones?

¿Sientes que tu autoestima es baja?

¿Te sientes frecuentemente manipulado/a?

Si respondiste en forma afirmativa a estas preguntas, debes saber que puedes mejorar tu forma de comunicarte mediante una habilidad social conocida con el nombre de "asertividad" o "comunicación asertiva", que se puede aprender²³.

La Asertividad es un estilo de comunicación intermedio entre la agresividad y la pasividad. La comunicación asertiva no somete a las otras personas, pero sí expresa sus convicciones con firmeza y defiende sus derechos. Las personas que se comunican en forma asertiva tienen la autoestima alta y no dañan la autoestima del otro. Este tipo de comunicación puede aprenderse como parte de un proceso de desarrollo emocional²⁴.

Se ha llegado a establecer los "derechos asertivos" de las personas, para fortalecer la conducta del Ser:

- Tengo derecho a:
- Ser mi propio juez.
- Ser tratado con dignidad y respeto.
- Cambiar de opinión.
- Tener mi propia manera de pensar, sentir y actuar.
- Actuar independientemente de la buena voluntad de los demás.

²³ Mirta S. Núñez. www.mirta-nunez.com.ar Recuperado el 5 de enero 2014.

²⁴ Renny Yagosesky. Profesor De Postgrado En El Centro De Investigaciones Psicológicas, Psiquiátricas Y Psicológicas De Venezuela (CIPPSV). Recuperado el 5 de enero 2014.

- Pedir lo que deseamos, aceptando que el otro puede decir SÍ o puede decir NO.
- Tener todo lo bueno de la vida.
- Cometer errores y ser responsables de ellos.
- Un mundo íntimo y privado con nosotros mismos.
- Tenemos derecho a NO actuar asertivamente y a asumir las consecuencias.
- Decir "no entiendo", "no sé" o "no quiero".

"Como todo en la vida, la asertividad tiene sus riesgos y sus beneficios. Puede producir reacciones entre las personas poco habituadas a escuchar "la verdad"; en ocasiones, inhibe a los demás a decir lo que piensan para "evitar fricciones". En su lado positivo, permite la auto confianza ante la posibilidad de expresarnos con autenticidad, así como establecer relaciones de mayor calidad basadas en la sinceridad, reduce al mínimo la posibilidad de malos entendidos, vence gradualmente el sentimiento de culpa que se padece cuando no se dice lo que se piensa; suprime la tendencia a la agresividad típica del resentimiento y la acumulación de situaciones inconclusas; y muy especialmente, impide que las personas nos manipulen y abusen de nosotros."

Otro de los aspectos de la comunicación es el arte de escuchar, recordemos un pasaje donde una persona pregunta a Osho, "ayer explicaste los tres modos de escuchar: primero, él escuchar a través del intelecto; segundo, escuchar a través de la emoción, la simpatía y el amor; y tercero, mediante la totalidad del ser, mediante la fe. Considerando las dos primeras clases de escucha, ¿cómo puede uno alcanzar el tercer tipo de escucha, esto es, mediante la totalidad del ser, mediante la fe? y ¿están el intelecto y las emociones incluidas e implícitas en el tercer tipo de escucha?"

Cuando escuchas, dijo el maestro hazlo como si te hubieras convertido en el escuchar en sí. Cuando ese algo es importante para

tu vida, déjalo que penetre en ti sin lucha, sin emotividad, sino de un modo total. ¡Sé ello! Déjalo que ingrese. ¡Qué vibre, sin resistencia, sin sentimiento, pero con plenitud! Experimentalo y comenzarás a vivir una nueva dimensión de la escucha. Y esto no sólo es válido para el acto de escuchar: lo es para todo. Puedes comer así, puedes caminar así, puedes dormir así, puedes vivir así.

2.2.5 TEORÍA DE LA EMOCIÓN. WALTER CANNON Y PHILIP BARD

Según esta teoría los estímulos emocionales tienen dos efectos excitatorios independientes: provocan tanto el sentimiento de la emoción en el cerebro, como la expresión de la emoción en los sistemas nerviosos autónomo y somático. Es decir, tanto la emoción como la reacción ante un estímulo serían simultáneas. La teoría de Cannon y Bard, parte de los estudios sobre el funcionamiento del sistema nervioso central. Cuando nos acontece un hecho que suscita en nosotros una emoción lo que sucede es que los impulsos nerviosos llevan simultáneamente la información a la corteza y al tálamo; siendo el área del cerebro donde tienen lugar los procesos complejos de pensamiento, nos hacen comprender si el acontecimiento percibido es una amenaza. Si con la información que reciben nuestros órganos sensoriales se descubre que el acontecimiento no es amenazante, ambas áreas del cerebro se calmarán. Si, por el contrario, se confirma la amenaza, la reaccional emocional habrá tenido una utilidad de haber puesto a nuestro organismo en disposición de luchar o huir y causará cambios fisiológicos (aceleración de ritmo cardiaco, tensión arterial, sudoración, etc) que prepararán al organismo para consumir la energía necesaria.

2.3 APORTES SIGNIFICATIVOS SOBRE EL MUNDO DE LAS EMOCIONES

2.3.1. EMOCIÓN.

La Emoción. Licenciatura de Humanidades Universidad de Alicante
Psicología Básica. Material extraído del portal: <http://www.psb.ua.es>. Se considera emoción la respuesta de todo organismo que implique: una excitación fisiológica; conductas expresivas y una experiencia consciente.

- Reacción subjetiva al ambiente acompañada de respuesta neuronal y hormonal; se consideran reacciones de tipo adaptativo que afectan a nuestra manera de ser.
- Reacción subjetiva al ambiente acompañada de cambios orgánicos, de origen innato influidos por la experiencia.
- Función adaptativa de nuestro organismo a lo que nos rodea.
- En el ser humano, la experiencia de una emoción involucra un conjunto de cogniciones, actitudes y creencias sobre el mundo, que utiliza para valorar una situación concreta e influyen en el modo en el que se percibe dicha situación.

Es una forma específica del conjunto de los procesos afectivos. Se corresponde con una respuesta multidimensional, con connotaciones adaptativas, que suele ser muy breve, muy intensa y temporalmente asociada con un estímulo desencadenante actual, tanto externo como interno; esto es: hace referencia a una relación concreta del sujeto con su ambiente en el momento presente. Los procesos emocionales, como parte de los procesos afectivos, puede que no se encuentren presentes en todas las formas de vida, pero tampoco son patrimonio exclusivo del ser humano, pudiendo ser localizadas en diversas especies. Sin embargo, la conexión entre emociones y procesos cognitivos en el ser humano nos lleva a sugerir la relevancia que adquiere la dimensión subjetiva de la emoción: el sentimiento.

dimensiones de la emoción

En la definición de emoción hemos mencionado aspectos vinculados a la fisiología, a su expresividad y al análisis cognitivo, dichos aspectos son los componentes de la emoción.

¿cómo ubicamos las emociones?

Lo hacemos en función de dos dimensiones básicas: la excitación (nivel elevado versus nivel bajo) y la valencia (agradable positiva versus desagradable negativa).

expresión de la emoción

Habitualmente interpretamos las emociones de las personas interpretando sus expresiones corporales, su tono de voz y su rostro. Los psicólogos estudian la comunicación no verbal y su implicación emocional, los avances tecnológicos permiten una mayor precisión al vincular las emociones a las expresiones faciales registradas. Algunos de los gestos están determinados por factores culturales y otros son comunes a todo el mundo. Las expresiones faciales no sirven tan sólo para comunicar las emociones, también aumentan la emoción sentida y mandan señales al cuerpo para que emita una respuesta consecuente. Existen seis categorías básicas de emociones:

Miedo: peligro, inseguridad, incertidumbre.

Sorpresa: sobresalto, asombro, desconcierto.

Aversión: disgusto, asco.

Ira: rabia, enojo, resentimiento, furia, irritabilidad.

Alegría: diversión, euforia, contentos, da bienestar y seguridad.

Tristeza: pena, soledad, pesimismo.

2.3.2. EL PROCESO DE EMOCIÓN

Todos los seres vivos poseen en su dotación genética lo necesario para mostrar indicios, más o menos desarrollados, más o menos primitivos, de un proceso afectivo esencial: el de aproximarse a lo grato y evitar lo desagradable. La emoción es un proceso adaptativo que forma parte de

los procesos afectivos. Es decir, si bien toda emoción puede ser considerada como una forma de proceso afectivo, no todos los procesos afectivos son procesos emocionales. Filogenéticamente hablando, la emoción es un proceso anterior a la consciencia, ya que esta es un producto de la propia evolución, que aparece cuando el cerebro adquiere la suficiente capacidad de desarrollo.

Los procesos emocionales, como parte de los procesos afectivos, puede que no se encuentren presentes en todas las formas de vida, pero es seguro que sí que están presentes en diversas especies. Las emociones no son patrimonio exclusivo de la especie humana. Sin embargo, hay un aspecto que puede ser especialmente relevante, y es el que se refiere a la especial conexión existente entre las emociones y las ideas complejas, los valores, los juicios, etc., que, al menos en principio, parece que solo poseemos los humanos.

Consiguientemente, creemos que la emoción representa una forma más de adaptación al medio ambiente, ejecutada por aquellas especies que poseen en su bagaje genético la infraestructura apropiada para que los individuos de la misma lleguen a desarrollar y manifestar los procesos emocionales. La emoción es una respuesta licitada por un estímulo o situación temporalmente próximos y conocidos. Puede tener connotaciones positivas o negativas, pero siempre se encuentra vinculada a la adaptación ante situaciones que suponen una importante amenaza para el equilibrio del organismo. Dicha respuesta tiene características explosivas, de alta intensidad y de muy breve duración. Además, esa respuesta se manifiesta interna y/o externamente, hecho que denota la necesidad de ajustar el organismo a las exigencias del estímulo o situación que provocó la emoción mecanismos fisiológicos autonómicos y corticales de preparación, y la conveniencia de transmitir información al exterior acerca de la situación en la que se encuentra el organismo mecanismos expresivos y motores de comunicación.

Así pues, se puede proponer que todas las emociones desempeñan un importante papel regulador orientado a la adaptación del organismo, siendo el objetivo último ayudar para mantener la vida de dicho organismo. Si se mantienen en el bagaje genético de tantas especies es porque algún papel adaptativo tienen que cumplir, ya que, de no ser así, habrían ido desapareciendo a lo largo de la evolución.

Independientemente de las diferentes influencias sociales y culturales que ejercen sus efectos sobre el desencadenamiento y la expresión, las emociones son procesos biológicamente determinados, dependiendo de la activación de estructuras neurales específicas que se distribuyen desde zonas subcorticales, concretamente desde el tronco encéfalo hasta la corteza cerebral, pasando por las importantes estructuras del diencefalo y el sistema límbico.

Aunque las emociones manifiestan sus efectos más visibles en el plano de las glándulas, vísceras y músculos, también repercuten de forma importante en los distintos procesos cognitivos en curso e inmediatamente siguientes a la ocurrencia de una emoción. Esta última característica ha llevado a que, en ocasiones, se proponga que la emoción es disfuncional, que repercute de forma negativa en el rendimiento y en la capacidad de adaptación de un organismo. Esta apreciación tiene que ser matizada. Es cierto, en primer lugar, que la emoción puede ser considerada como una suerte de resorte que perturba, y que incluso puede llegar a detener todos los procesos que estaban en curso en el momento de su ocurrencia; es cierto también, en segundo lugar, que la emoción tiene capacidad para desorganizar la jerarquía de las eventuales respuestas y manifestaciones que el individuo tenía programadas para ser ejecutadas. Sin embargo, no es menos cierto que dicha desorganización ocurre a expensas de una nueva organización jerárquica, quizá más rudimentaria y estereotipada, pero organización al fin. Esta nueva organización jerárquica de las eventuales respuestas que pueden producirse posee connotaciones claramente funcionales, ya que el organismo activa aquellos resortes y

mecanismos que considera apropiados a cada situación. Consiguientemente, no hay duda de que al hablar de la emoción nos referimos a un proceso adaptativo básico y necesario para la supervivencia.

2.3.3. BIOLOGÍA DE LAS EMOCIONES

En los últimos diez años hemos asistido a un fenómeno proliferativo en la búsqueda de las bases neurobiológicas de los procesos emocionales. Está bastante consolidada la idea de que las estructuras subcorticales son imprescindibles para entender todas las dimensiones de la conducta emocional. Es decir, si, en primer lugar, las emociones son procesos adaptativos básicos que se encuentran presentes en el ser humano antes de que este desarrolle por completo la estructura y funcionalidad del sistema nervioso central; si, en segundo lugar, las emociones son mecanismos adaptativos que se encuentran presentes en muchas de las especies inferiores, porque en su bagaje genético se encuentra la dotación apropiada para que aparezcan y se desarrollen; parece sensato, en tercer lugar, proponer que la infraestructura biológica o, de nuevo, neurobiológica se encuentra ubicada en zonas del sistema nervioso central que son relativamente antiguas, y ese es el caso de las estructuras subcorticales.

Este argumento, que es correcto, no es completo, y, de hecho, llevó a una serie de grandes errores, de los que, por fortuna, la psicología de la emoción se está liberando en los últimos tiempos. Sin embargo, en honor a la verdad, se tiene que explicar que este argumento era, a su vez, la consecuencia de la visión que se tenía acerca de la relación entre sistemas cognitivos y sistemas afectivos: por una parte, los desórdenes cognitivos eran el resultado de las lesiones corticales, mientras que los desórdenes afectivos eran el resultado de las lesiones subcorticales; por otra parte, se apreciaba un notable incremento en las conductas emocionales cuando se producía la desconexión entre estructuras corticales y estructuras subcorticales, esto es, cuando se impedía la

acción inhibitoria de la corteza sobre las conductas controladas por las estructuras subcorticales. Se podía defender que las funciones cognitivas y las funciones afectivas dependían de zonas diferentes, permitiendo que las zonas corticales, las superiores, controlasen a las zonas subcorticales, las inferiores.

En cualquiera de los casos, admitiendo la relevancia de las estructuras subcorticales en el ámbito de la emoción, la actualidad está evidenciando que muchos trabajos recientes se orientan también hacia el papel que juegan otras estructuras neurobiológicas de más reciente aparición en el desarrollo filogenético: las estructuras neocorticales. En cierta medida, el interés por el estudio de estas estructuras más recientes procede del ámbito clínico, ya que se aprecia cómo las lesiones en los lóbulos frontales se encuentran claramente asociadas con notables cambios en la conducta emocional.

Además, como constatación de la complejidad que implica el estudio de la neurobiología emocional, otro aspecto a considerar se refiere a la eventual participación de las distintas estructuras neurobiológicas en cada uno de los dos planos a través de los cuales se ha estudiado la emoción, a saber: 1) el que tiene que ver con el conocimiento de la emoción reconocimiento, denominación, evaluación y valoración, 2) el que tiene que ver con la expresión mediante el lenguaje, los gestos, los cambios faciales, y cualquier otro movimiento con connotaciones de comunicación social. Ambos planos podrían ser definidos como: procesamiento de la estimulación emocional y preparación de la respuesta emocional.

2.3.4. PROCESAMIENTO DE LA ESTIMULACIÓN EMOCIONAL

Las estructuras cerebrales que mayor atención están recibiendo en la actualidad en el ámbito del reconocimiento, evaluación y valoración de la emoción han sido la amígdala y los hemisferios cerebrales.

En cuanto a la amígdala, su especial ubicación, así como la importante conectividad con otras estructuras cerebrales, la convierten en una zona de especial relevancia emocional. La amígdala recibe información sensorial de todas las modalidades, y está en contacto con el hipocampo, el prosencéfalo basal y los ganglios basales, que son estructuras importantes en los procesos de memoria y de atención, así como con el hipotálamo, que es fundamental para el control de la homeostasis y la regulación neuroendocrina. Tras la lesión bilateral de la amígdala, se ha podido apreciar la existencia de agnosia para la significación emocional y social de los estímulos, cuando los sujetos experimentales son animales inferiores. Sin embargo, cuando se estudian casos de lesiones bilaterales de la amígdala en seres humanos, los resultados son bastante heterogéneos. No obstante, en términos generales, predomina la visión participativa activa de dicha estructura en la emoción. Incluso, no se descarta la posibilidad de que la amígdala se encuentre implicada en una función de procesamiento emocional más amplio y general, con connotaciones sociales.

En cuanto a los hemisferios cerebrales, son ya clásicas las sugerencias referidas a la implicación del hemisferio izquierdo en aquellos aspectos emocionales que se transmiten a través del lenguaje, o que implican la descripción verbal de una emoción, mientras que el hemisferio derecho estaría más relacionado con los aspectos emocionales que se transmiten mediante características expresivas y gestuales.

Más recientemente, se ha sugerido la especial relevancia del hemisferio derecho para el procesamiento de la información con connotaciones emocionales, tanto en el caso de seres humanos, como en el caso de animales de especies inferiores. La implicación del hemisferio derecho en el procesamiento emocional parece clara. Sin embargo, el porqué de este tipo diferencial de funcionamiento sigue suscitando dudas y controversias. De hecho, asumiendo uno de los principios más aceptados en la actualidad, el que se basa en la determinación jerárquica biológica, se podría sugerir que las formas más primitivas de

emoción, que por regla general tienen valencia negativa, se encuentran especialmente vinculadas al funcionamiento del hemisferio derecho, mientras que aquellas otras emociones filogenéticamente más avanzadas, y con connotaciones sociales, se encuentran especialmente vinculadas al funcionamiento del hemisferio izquierdo.

A nuestro modo de ver, quien mejor ha perfilado la relevancia del hemisferio derecho en el procesamiento de la información emocional ha sido Damasio (Damasio, 1994, 1995, 1998; Adolphs y Damasio, 2000). Con un argumento, al que denomina hipótesis del marcador somático, Damasio defiende que el procesamiento de la emoción depende del procesamiento de la información somática. En este marco de referencia, el hemisferio derecho parece estar especializado en la representación del cuerpo, ya que las lesiones específicas de dicho hemisferio producen una mayor pérdida de control sobre el estado general del cuerpo, que cuando las lesiones se encuentran circunscritas al hemisferio izquierdo. Es probable, señala Damasio, que las funciones referidas a la emoción y a la representación del cuerpo, que forman parte de la misma función homeostática orgánica, se encuentren lateralizadas en el hemisferio derecho.

2.3.5. PREPARACIÓN DE LA RESPUESTA EMOCIONAL

También en el plano de la expresión emocional en particular, y de la manifestación emocional en general, las estructuras neurobiológicas que mayor atención están recibiendo por parte de los investigadores son la amígdala y los hemisferios cerebrales.

En cuanto a la amígdala, hay que señalar que, en la última década, y merced al esfuerzo productivo de autores como LeDoux (1996, 2000), esta estructura se está revelando como una zona fundamental para entender el sustrato neurobiológico de las emociones, al menos de la emoción de miedo. Por lo que respecta a la preparación de la respuesta emocional, se propone la existencia de dos sistemas neurobiológicos.

Por una parte, el sistema clásico, más largo, que incluye el tálamo, la corteza asociativa específica al tipo de estímulo implicado, y las distintas estructuras subcorticales que participarían en la respuesta del organismo, incluyendo en la misma las manifestaciones emocionales también. En este caso, el estímulo, a través de las vías aferentes, alcanza la formación reticular, llegando hasta el tálamo; desde esta estructura diencefálica, y de forma específica, la estimulación se dirige hacia la zona cortical especializada en el análisis y significación del mismo. Tras este proceso, en el que tiene lugar la evaluación y la valoración del estímulo o situación, se prepara la respuesta apropiada para superar la exigencia concreta. El otro sistema propuesto por estos autores es más corto y directo, ya que el estímulo, una vez que alcanza el tálamo, además de seguir la ruta recién comentada, sigue una proyección más corta hasta la amígdala, la cual tiene capacidad para preparar una respuesta orgánica inmediata ante la eventual amenaza que pueda suponer el estímulo en cuestión. En esta segunda posibilidad, solo se encuentran implicadas ciertas estructuras subcorticales, de las que la más importante es la amígdala. De hecho, según LeDoux, las emociones son el producto de la actividad de este sistema. El camino más corto de los dos es el segundo, por lo tanto es esta vía la que permite la respuesta casi inmediata ante las señales de peligro. Pero, inmediatamente después llega también hasta la amígdala el resultado del análisis más pormenorizado de ese estímulo, que ha tenido lugar en la corteza asociativa específica, confirmando si la inicial respuesta preparada por la amígdala ha sido correcta o no. Si la respuesta inicial fue correcta, ahora se refina en su manifestación, ajustándose a la significación específica del estímulo y del daño asociado al mismo. Si, por el contrario, la respuesta inicial no fue apropiada, tratándose de una falsa alarma, automáticamente cesa la respuesta y los mecanismos autonómicos activados para proteger el equilibrio del organismo. Hay que tener en cuenta que la mayor rapidez en la respuesta de la amígdala a partir de la información directa que le llega desde el tálamo se produce a expensas de la calidad en el análisis de dicha estimulación. Es decir, la estimulación llegada directamente

desde el tálamo está muy poco elaborada, con lo cual la respuesta de la amígdala también es bastante inespecífica. Como mucho, podríamos plantear la posibilidad de que se trate de una respuesta elemental de preparación, de defensa en general. En nuestra opinión, el valor adaptativo que posee la aportación de LeDoux es innegable. Aunque la respuesta rápida, precipitada, que produce la amígdala no sea correcta, esto es, aunque las más de las veces se trate solo de una falsa alarma, es preferible ese tipo de error al que supondría no reaccionar a tiempo y sufrir las consecuencias de una situación peligrosa. O, lo que es lo mismo, en términos evolucionistas, es más adaptativa la existencia de muchas situaciones catalogadas como falso positivo que de una sola catalogada como falso negativo, ya que esa sola situación puede llegar a ser también la última.

En cualquiera de los casos, más allá de las dudas que pueda suscitar la participación real de la amígdala en los procesos emocionales, la mayor parte de los resultados existentes en la actualidad apuntan hacia su implicación, tanto en el procesamiento de la información entrante, como en la preparación de la respuesta emocional.

En cuanto a los hemisferios cerebrales, en los últimos años ha habido revisiones importantes que, a grandes rasgos, también encuentran una relativa implicación diferencial de los hemisferios en la expresión emocional. En este orden de cosas, en un trabajo previo (Palmero, 1996), hacíamos referencia a ciertos aspectos de interés, resaltando que la expresión emocional adquiere matices diferenciales en ambas partes de la cara. La parte derecha de la misma es la zona pública, pues refleja las emociones que el sujeto quiere que los demás perciban, mientras que la parte izquierda de la cara es la zona más privada en la expresión emocional. Son afirmaciones bastante aceptadas en la actualidad, ya que, en el sentido de las aportaciones de Ekman (1985), se ha podido establecer que, cuando un sujeto manifiesta voluntaria y fingidamente una emoción, la expresión de la misma es asimétrica, observándose que, habitualmente, la parte derecha de la cara expresa con mayor

intensidad la emoción en cuestión, mientras que, cuando un individuo manifiesta espontáneamente una emoción, la expresión de la misma es bastante simétrica en ambas partes de la cara. Ahora bien, incluso en los casos de expresión de emociones verdaderas, es decir, en los casos de simetría expresiva entre ambas partes de la cara, hay que tener precaución con la excesiva generalización. En efecto, Sackheim y Gur (1978) realizaron un estudio en el que cogían fotografías de caras que expresaban distintas emociones espontáneas; posteriormente las cortaban verticalmente por el centro, formando nuevas imágenes completas con cada parte (izquierda o derecha) y su correspondiente imagen especular. Es decir, formaban caras completas con la parte derecha y su imagen en espejo, y con la parte izquierda y su imagen en espejo. Pudieron constatar que las caras formadas a partir de las mitades izquierdas de las respectivas fotografías originales expresaban más intensamente la emoción; incluso, como indica Gainotti (2000), esta diferencia expresiva entre las dos partes de la cara era más acusada, de nuevo a favor de la parte izquierda, cuando la expresión se refería a las emociones negativas. Si sabemos que la expresión de la parte izquierda de la cara está controlada por el hemisferio derecho, y la parte derecha por el hemisferio izquierdo, podemos concluir que, incluso en aquellos casos de emociones espontáneas y reales, el hemisferio derecho está más implicado en la expresión emocional.

Los propios autores, sin embargo, enfatizan la necesidad de ratificar sus aportaciones. Por otra parte, el hecho de que la asimetría expresiva, a favor de la parte izquierda de la cara, fuera mayor en las emociones negativas hacía sospechar que el hemisferio derecho podría estar más implicado en este tipo de emociones, mientras que el hemisferio izquierdo podría jugar un papel más importante en las emociones positivas. Era un argumento atractivo que merecía la verificación. Como indica Kinsbourne (1989), la realización de estudios con pacientes afectados por lesión cerebral localizada en alguno de los hemisferios llevó a que se propusiera que, en pacientes con daño cerebral localizado, la lesión del hemisferio izquierdo desinhibía la funcionalidad

pesimista y negativa del hemisferio derecho, apareciendo una mayor profusión de emociones negativas la reacción catastrófica; por otra parte, la lesión del hemisferio derecho desinhibía la funcionalidad optimista y positiva del hemisferio izquierdo, apareciendo un considerable incremento en el número de emociones positivas.

En última instancia, como parece desprenderse de la situación actual del tema en este campo, la aparición de resultados heterogéneos nos lleva a ser prudentes a la hora de establecer una delimitación localizacionista demasiado cerrada, ya que, aunque presumiblemente se están investigando las estructuras neurobiológicas que se encuentran implicadas en el control de la conducta emocional, el papel exacto que juega cada una de ellas sigue siendo ambiguo. Las hipótesis que con mayor frecuencia se utilizan a la hora de localizar la participación de los hemisferios cerebrales en las emociones son las siguientes:

- a) El hemisferio derecho posee una marcada superioridad sobre el hemisferio izquierdo en el plano de la conducta emocional en general (Gainotti, 1989, 2000).
- b) Los dos hemisferios poseen una especialización complementaria para el control de los distintos aspectos relacionados con el afecto. En particular, el hemisferio izquierdo tendría un papel predominante para las emociones positivas, mientras que el hemisferio derecho sería predominante para las emociones negativas (Sackheim, Greenberg, Weiman, Gur, Hungerbuhler y Geschwind, 1982).
- c) La expresión emocional, al igual que el lenguaje, es una forma esencial de comunicación. El hemisferio derecho es dominante para la expresión emocional, de una forma similar a la superioridad que posee el hemisferio izquierdo para el lenguaje (Ross, 1984).
- d) El hemisferio derecho es dominante para la percepción de todos aquellos eventos emocionalmente relacionados, tales como expresiones faciales, movimientos corporales, etc. (Adolphs, Damasio, Tranel y Damasio, 1996).

En definitiva, el campo de investigación es amplio, las posturas teóricas variadas, y, lógicamente, los resultados heterogéneos. Estas limitaciones impiden el consenso acerca del papel concreto que juegan los hemisferios en general. Algunos autores, como LeDoux (2000), señalan que hay que buscar alternativas metodológicas en el campo de la neurobiología, yendo hacia la eventual localización específica de una zona cerebral concreta implicada en una emoción particular. Sin embargo, parece más prudente evitar cualquier aproximación excesivamente localizacionista en un ámbito como el de los procesos emocionales, habida cuenta de la cada vez más evidente existencia de una interacción entre procesos afectivos y procesos cognitivos.

2.3.6. LAS EMOCIONES BÁSICAS

Es fácil constatar cómo, de forma sistemática, se ha utilizado con bastante flexibilidad un gran número de términos para referirse a los procesos emocionales. De todos ellos, las denominaciones de afecto, humor y emoción son las que más frecuentemente han sido consideradas como intercambiables. Incluso, particularizando un poco más, de los tres términos reseñados, el humor y la emoción son los que con mayor frecuencia inducen a la confusión. Por esta razón, consideramos que es conveniente proponer algunos matices que permitan entender mejor cuáles son las ventajas y cuáles las limitaciones cuando se utiliza cada uno de los términos, tanto en las formulaciones teóricas como en la investigación.

2.3.6.1. **Afecto.** Si consideramos los conceptos de humor, emoción y afecto, podemos observar que este último es el más general de los tres. Además, desde un punto de vista filogenético y ontogenético, es el más primitivo. El afecto posee tono o valencia, que puede ser positiva o negativa, e intensidad, que puede ser baja o alta. Se especula con la posibilidad de que el tono o valencia esté directamente

relacionado con algunas estructuras diencefálicas (hipotálamo), y la intensidad con la formación reticular. El afecto tiene que ver con la preferencia; permite el conocimiento del valor que tienen para el sujeto las distintas situaciones a las que se enfrenta. Existe una tendencia innata hacia el afecto positivo, de tal suerte que la meta de un sujeto es obtener placer. Podríamos decir que el afecto representa la esencia de la conducta, entendida esta en la formulación más elemental de aproximarse a lo que gusta, gratifica o satisface, y de alejarse de aquello que proporciona las consecuencias opuestas.

2.3.6.2. **Humor.** El humor, o estado afectivo, es una forma específica del conjunto de los procesos afectivos. También implica la existencia de tono e intensidad. El humor, además, denota la existencia de un conjunto de creencias acerca de la probabilidad que tiene el sujeto de experimentar placer o dolor en el futuro; esto es, de experimentar el afecto positivo o el afecto negativo. Un humor concreto puede durar varios días, variando según lo haga la expectativa de futuro del sujeto. Relacionado con el afecto, tiene una duración más breve, pero, relacionado con la emoción, suele ser más duradero.

2.3.6.3. **Sentimiento.** Hace referencia a la toma de conciencia respecto a la ocurrencia de una emoción. Cuando la emoción es considerada como proceso, y así tiene que ser considerada, el sentimiento es una fase o etapa en dicho proceso. Aunque no es necesario para poder hablar de proceso emocional, es imprescindible para que un individuo sepa que está experimentando una emoción. Hablar de sentimiento implica la referencia obligada a la consciencia. Filogenéticamente hablando, la emoción es un proceso anterior a la consciencia, ya que esta es un producto de la propia evolución, que aparece cuando el cerebro adquiere la suficiente capacidad de desarrollo. Por ese motivo, cabe

perfectamente hablar de emociones en los individuos de especies inferiores, sin que tengamos que admitir de forma obligatoria la existencia de sentimiento emocional en dichos individuos. En cuanto a la duración, entendido como percepción súbita de una emoción, el sentimiento emocional es muy breve, probablemente la más breve de las distintas variables incluidas en los procesos afectivos. No obstante, el sentimiento puede dar lugar a una experiencia sostenida en el tiempo, apreciablemente más duradera incluso que el propio proceso emocional: el humor.

Con estos presupuestos, hablar de emociones básicas implica referirse a una forma particular de procesos afectivos relacionados directamente con la adaptación, con la funcionalidad y con la supervivencia.

Las emociones básicas representan un apartado muy atractivo para el estudio del ámbito emocional en psicología. Al mismo tiempo, pueden representar un puente que permita el estudio comparado de las emociones en el ser humano y en otras especies. En este orden de cosas, el hecho de considerar la existencia de un número más o menos reducido de emociones básicas permite la confluencia de intereses procedentes de disciplinas relacionadas con los aspectos evolucionistas, del desarrollo, biológicos, etc. La utilidad del concepto de emoción básica es evidente en psicología de la emoción. Podría ocurrir, no obstante, que existiera alguna que otra dificultad a la hora de demostrar empíricamente la pertinencia de dicha utilización, incluso la existencia misma de emociones básicas. Como hemos expuesto en un trabajo anterior (Palmero, sometido a revisión), es muy probable que la primera utilización de la expresión «emociones básicas» se deba a Descartes, quien, en su trabajo *Pasiones del alma. Meditaciones metafísicas* (1649/1985), propone la existencia de seis emociones básicas: felicidad, tristeza, amor, odio, deseo y admiración. El resto de las posibles emociones es, para Descartes, una combinación de estas seis. El énfasis en la existencia de emociones básicas se consigue con el trabajo de Darwin *La expresión de las emociones en el hombre y en los*

animales (1872/1965), con claras repercusiones en el campo de la biología y la psicología.

Ha habido múltiples aproximaciones al estudio de las emociones básicas, apreciándose argumentos a favor y en contra. Quienes argumentan a favor de la existencia de emociones básicas proponen unos criterios basados en la expresión (Ekman, 1992 b), en la respuesta fisiológica (Levenson, Cartenson, Friesen y Ekman, 1991), y, más recientemente, en la valoración (Power y Dalgleish, 1997). El denominador común a todas estas formulaciones tiene que ver con la existencia de una asociación específica, concreta y diferencial entre un patrón expresivo y una emoción, entre un perfil de respuesta fisiológica y una emoción, entre una valoración relacionada con una meta y una emoción. Por su parte, quienes cuestionan la existencia de emociones básicas lo hacen criticando la metodología utilizada reconocimiento de la expresión mediante la elección forzosa, o la utilización frecuente de expresiones fingidas, las muestras estudiadas con mucha frecuencia, muestras de personas occidentales (Russell, 1994), y la validez de la expresión facial lo auténticamente universal es la activación de los músculos sencillos, los cuales dan lugar a la configuración de la expresión facial (Ortony y Turner, 1990).

Más allá de constataciones y refutaciones, parece cada vez más aceptada la existencia de emociones básicas. No obstante, como quiera que son variados los criterios utilizados para localizar cuántas y cuáles de las distintas emociones propuestas pueden ser consideradas básicas, seguimos encontrando una cierta discrepancia en algunos estudios. Los distintos autores fundamentan su postura a partir de un criterio concreto, en virtud del cual solo existe un pequeño grupo de emociones puras, primarias, centrales, básicas, etc., emociones que pueden ser distinguidas a partir del criterio utilizado expresión, fisiología, valoración.

La utilización de cualquiera de estos tres criterios conduce a la propuesta de un reducido número de emociones básicas, esencialmente

las mismas. Así pues, los criterios que actualmente capitalizan la relevancia y los estudios que se están llevando a cabo son los siguientes: la característica expresiva, la dimensión fisiológica y el proceso de valoración.

En cuanto a la característica expresiva, es un argumento clásico, localizado en el trabajo de Darwin (1872/1965), y defendido por autores como Plutchik (1991), Izard (1994), y, fundamentalmente, por Ekman (1992 a). Desde esta perspectiva, se defiende la universalidad de algunas emociones a partir de la existencia de una expresión facial y de unos cambios fisiológicos específicos para cada una de dichas emociones básicas. Las emociones básicas lo son en la medida en la que se puede demostrar su existencia en los distintos grupos humanos, independientemente de las influencias culturales; lo son en la medida en la que se puede apreciar su existencia en los niveles más bajos de la escala filogenética. De hecho, como indicaba Plutchik (1991), las emociones básicas son relevantes en la escala filogenética entera, ya que juegan un papel importante en la adaptación.

Uno de los autores que más ha defendido el carácter básico de algunas emociones a partir de la característica expresiva ha sido Ekman (1992, 1992). Para este autor, algunas emociones son universales, entendiendo con el término universal la propiedad de algunas emociones para producirse de forma indefectible ante estímulos que son considerados con las mismas características por las personas que se enfrentan a ellos, independientemente de la cultura, el grupo social, la raza, etc. Es más, incluso llega a proponer que ciertas características expresivas, que denotan la existencia de una determinada emoción, son susceptibles de ser observadas en individuos de especies inferiores filogenéticamente próximas a la especie humana. Para Ekman, existen nueve características que distinguen a las emociones básicas en el ser humano: (1) la universalidad en los eventos que anteceden a la emoción, (2) la expresión universal distintiva, (3) la fisiología distintiva, (4) la presencia en otras especies de primates, (5) la coherencia en la

respuesta emocional, (6) un rápido inicio, (7) una breve duración, (8) una valoración automática, y (9) una ocurrencia imprevisible. El resultado de sus trabajos pone de relieve la existencia de un pequeño grupo de emociones básicas: la ira, la tristeza, el miedo, el asco, la alegría (en ocasiones, también se ha incluido la sorpresa). No obstante, como hemos señalado anteriormente, en trabajos más recientes (Ekman, 1999), el autor ha modificado su propuesta, refiriéndose a un conjunto más amplio de características distintivas de las emociones básicas. Al final, Ekman se refiere a un conjunto de emociones básicas entre las que se incluyen las siguientes: diversión, ira, desprecio, alegría, asco, turbación, excitación, miedo, culpa, orgullo, alivio, tristeza/distrés, satisfacción, placer sensorial y vergüenza. En total, quince emociones básicas. Aunque no dudamos de la eventual existencia de todas y cada una de ellas, permítasenos mostrar nuestras reservas respecto a que todos y cada uno de estos términos hagan referencia, no solo a la peculiaridad de emoción básica, sino incluso a la propia denominación de emoción. Entre las emociones dudosas, podríamos referirnos al placer sensorial y a la satisfacción. En cualquier caso, como venimos reseñando a lo largo de nuestra exposición, somos conscientes de la existencia de controversia en diversos aspectos referidos a los procesos emocionales, por lo que cualquier propuesta merece ser considerada, aunque también verificada empíricamente.

En cuanto a la respuesta fisiológica, la clásica pretensión de James, cuando trataba de localizar un patrón psicofisiológico específico en cada emoción, sigue vigente, y, de hecho, con renovado brío, pues el perfil psicofisiológico se esgrime como criterio determinante para explicar las distintas emociones que pueden ser consideradas como emociones básicas. Si bien parece enormemente difícil identificar las emociones básicas a partir de las estructuras neurales, ya que estas cambian con la evolución, y los organismos menos desarrollados son capaces de mostrar emociones aunque su sistema nervioso sea precario y rudimentario, sí que parece viable estudiar las respuestas fisiológicas,

por si cupiese la posibilidad de encontrar patrones de respuesta característicos de cada emoción.

Hasta hace relativamente poco tiempo, existía un importante problema con la utilización del criterio basado en la respuesta fisiológica. Así, era muy frecuente utilizar como núcleos de medición de la respuesta fisiológica los sistemas simpático adrenomedular e hipofisario adrenocortical. El primero de ellos, con las dos ramificaciones conocidas, simpática y parasimpática, estimula la médula de las glándulas suprarrenales, o glándulas adrenales, dando lugar a que estas sinteticen y liberen epinefrina y norepinefrina. El segundo de los sistemas propuestos, mediante la secreción de hormonas y factores de liberación hormonal, estimula la corteza de las glándulas adrenales, haciendo que estas sinteticen y liberen corticoides, como la aldosterona, glucocorticoides, entre los que se encuentra el cortisol, y esteroides androgénicos, como la androstendiona.

Con estos dos sistemas es terriblemente difícil establecer la existencia de perfiles psicofisiológicos diferenciales para cada emoción. La razón parece sencilla: (1) si las emociones suponen una respuesta adaptativa ante situaciones que entrañan amenaza, peligro, desestabilización, desequilibrio, etc.; (2) si la ocurrencia de una emoción lleva consigo la activación de una determinada respuesta fisiológica; (3) si los sistemas fisiológicos que tienen que producir la respuesta son los dos que hemos reseñado; (4) si en cada una de las emociones se produce la activación de ambos sistemas; (5) es bastante probable que se observen los mismos parámetros psicofisiológicos, o parámetros psicofisiológicos muy parecidos, en más de una emoción; (6) es difícil apelar a la existencia de un patrón psicofisiológico diferencial característico de cada una de las emociones.

Aunque intuitivamente podemos pensar que parece lógico que cada emoción se encuentre asociada a un perfil psicofisiológico específico, lo cierto es que la utilización exclusiva de los dos sistemas reseñados

impone serias restricciones difíciles de salvar. No obstante, en los últimos años se está aclarando bastante la situación. Así, por una parte, la utilización de procedimientos y técnicas más sofisticadas permite pormenorizar más exhaustivamente cuáles son las manifestaciones particulares implícitas en la respuesta fisiológica de cada emoción. Además, por otra parte, sabemos que, para entender la respuesta fisiológica general de un organismo en el momento en el que ocurre una emoción, junto con la relevante implicación del sistema autonómico, hay que considerar también la implicación del sistema nervioso central y del sistema inmunitario. Estas dos peculiaridades reseñadas incrementan apreciablemente la probabilidad de conocer con exactitud el perfil psicofisiológico asociado a cada emoción básica.

Hay algún ejemplo que ilustra lo que acabamos de comentar. Al respecto, desde que Cannon (1914, 1929) propusiera la existencia de patrones endocrinos asociados a las respuestas de lucha y de huida, pasando por las importantes aportaciones de Henry (1986), se ha argumentado con frecuencia que en las emociones de miedo y de ira se produce un importante incremento en la secreción de catecolaminas (epinefrina y norepinefrina) desde la medula adrenal. Con esa afirmación, no era posible discernir la eventual especificidad psicofisiológica en ambas emociones. Esa afirmación era correcta, y lo sigue siendo. Sin embargo, hoy sabemos que, aunque en ambas emociones se produce un importante incremento en la secreción de catecolaminas desde la médula adrenal, en la emoción de ira es mayor el incremento de norepinefrina, mientras que, en la emoción de miedo, el mayor incremento se produce en la epinefrina (Carlson y Hatfield, 1992).

Estas peculiaridades denotan lo que comentábamos anteriormente: la existencia de procedimientos y tecnología más desarrollados permite delimitar minuciosamente el perfil psicofisiológico particular y característico de cada emoción. Probablemente, la idea de James no fuera tan descabellada cuando proponía la correspondencia entre un patrón psicofisiológico concreto y una emoción particular. No sabemos si

con el desarrollo de procedimientos más sofisticados se podrá llegar a una delimitación más fina y pormenorizada de todos aquellos cambios fisiológicos característicos de cada una de las emociones.

En cuanto al proceso de valoración, el argumento que con más frecuencia se utiliza para justificar la existencia de emociones básicas ha sido explicitado con mucha claridad por Stein y Trabasso (1992) en términos de funcionalidad derivada de la valoración. En efecto, estos autores proponen que la naturaleza de la valoración asociada con cada emoción básica puede ser definida funcionalmente. Es una forma de proponer el valor adaptativo de las emociones en general, y especialmente de las emociones básicas. Existe un pequeño número de metas u objetivos centrales en el ser humano que son compartidos por todos los individuos de cualquier grupo, independientemente de la cultura en la que se ha desarrollado ese individuo y ese grupo. A su vez, estas metas u objetivos se encuentran asociados con un pequeño conjunto de procesos de valoración, planificación y acción, referidos a la consecución, mantenimiento y recuperación de dichas metas u objetivos. Las emociones básicas son aquellas en las que su proceso de valoración se encuentra unido a cualquiera de las citadas metas universales u objetivos centrales que conforman ese particular y reducido grupo.

Las emociones básicas son aquellas que, independientemente de las influencias que puedan ejercer los factores sociales, de aprendizaje, culturales, etc., son el resultado de procesos idénticos de valoración. En este caso, el criterio fundamental para hablar de emoción básica se refiere a la existencia de un proceso de valoración concreto, que desemboca en la ocurrencia de una emoción específica.

Miedo e ira: Ambas difieren en la temperatura de los dedos y las secreciones hormonales, también difieren en la activación cerebral.

Miedo y alegría: Estimulan músculos faciales diferentes.

Emociones negativas (asco, depresión): provocan una mayor actividad en la corteza prefrontal derecha.

Emociones positivas (alegría, optimismo): provocan una mayor activación en la corteza prefrontal izquierda²⁵

En cuanto a la sorpresa, quienes defienden el criterio de las características expresivas consideran que se trata de una más de dichas emociones básicas. Sin embargo, no descartamos la posibilidad de que se trate tan solo de una variable cognitiva que puede formar parte de otra emoción. Esto es, ni tan siquiera una emoción. En ocasiones asociada a ciertas manifestaciones motoras y expresivas, la sorpresa puede formar parte de diversas emociones como una suerte de análisis de discrepancia o incongruencia que precede a la interpretación y valoración de un estímulo, evento o situación. El resultado de esa interpretación, evaluación y valoración puede dar lugar a una emoción o a otra, o a ninguna. El denominador común en todas las posibles circunstancias es la aparición de algo inesperado, de algo no previsto. Como consecuencia, se puede producir un bloqueo motor, ciertas manifestaciones expresivas, y una peculiaridad cognitiva de desorientación. Además, el sentimiento asociado a la posible emoción de sorpresa es discutible, ya que, dependiendo del curso que tomen los acontecimientos, así como de las connotaciones y significación que posee el evento en esa situación para un determinado individuo, así será la emoción que se desencadene. En suma, ante la duda respecto a la consideración de la sorpresa como una emoción, nos parece prudente referirnos a ella en términos de variable cognitiva que puede formar parte de múltiples emociones.

Así pues, a partir de los argumentos que hemos esbozado, argumentos que se basan en los estudios realizados en los últimos años, nuestra visión de las emociones básicas contempla cinco de ellas: miedo, tristeza, ira, asco, alegría.

2.3.7. FUNCIONES DE LAS EMOCIONES

²⁵ PSICOLOGÍA BÁSICA ©2007 DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA DE LA SALUD p. 11

Creemos que nadie duda en la actualidad acerca de la existencia de emociones en el ser humano; hasta cierto punto, somos capaces de comunicar con palabras lo que se experimenta en el momento de sentir una emoción; expresamos y transmitimos a los demás nuestros estados internos mediante ciertos signos, gestos, movimientos, etc.; nuestro cuerpo se ajusta a esos estados experimentados mediante la activación o desactivación fisiológica correspondiente en cada caso. Y todo eso lo sabemos porque somos conscientes de lo que ocurre en nuestro organismo y en nuestra vida. Sin embargo, cuando nos enfrentamos al estudio de la emoción en individuos de especies inferiores, nos encontramos con un problema evidente: no existe un lenguaje común que nos permita el rápido y fluido intercambio de información. No obstante, dicha limitación no impide que realicemos inferencias acerca de la ocurrencia de emociones en animales de especies inferiores. Con el consiguiente riesgo de realizar atribuciones antropomórficas, cabe la posibilidad de encontrar ciertas similitudes en las dimensiones fisiológica y expresiva. En este marco de referencia, la característica expresiva y motora es el criterio susceptible de ser utilizado por los seres humanos para suponer la existencia de una emoción en un animal de especie inferior. Cuanto mayor es la proximidad filogenética con la especie humana, tanto mayor es la similitud en las características expresivas.

Es decir, las emociones juegan un papel definido, con relevancia en las distintas formas de adaptación a las que se tiene que ceñir el ser humano: las emociones tienen funciones. A pesar de que ha habido argumentos referidos a los efectos desorganizadores de la emoción (Dewey, 1895; Hebb, 1949); a pesar de que, en ocasiones, también se ha propuesto que las emociones tuvieron una función definida e importante en el pasado, pero ahora ya no cumplen ninguna función (Buss, Haselton, Shackelford, Bleske y Wakefield, 1998); lo bien cierto es que, como indican Keltner y Gross (1999), parece un hecho aceptado que las emociones tienen funciones en la actualidad porque las tuvieron en el pasado, y ese hecho ha permitido la consolidación de las mismas en el bagaje genético de las especies.

Así, desde un punto de vista biológico, parece evidente que las emociones poseen un valor extraordinario a la hora de entender cómo un organismo se adapta a las condiciones cambiantes de su medio ambiente. Las emociones poseen funciones, pues, si no fuera así, la propia selección natural habría ido progresivamente depurando su presencia, hasta hacerlas desaparecer por completo del bagaje genético de las especies. Las emociones se encuentran incluidas y forman parte de las conductas que nuestros antepasados llevaban a cabo cada vez que se enfrentaban a situaciones que podían suponer un peligro para su vida. Aunque se puede proponer que cada una de las emociones posee unas funciones particulares, creemos pertinente enfatizar en este momento que una de las funciones generales de las emociones tiene que ver con la flexibilidad que aportan a las conductas de un organismo cuando este se enfrenta a situaciones que exigen una solución más o menos drástica y útil. De este modo, se incrementa la probabilidad de éxito, de adaptación y de supervivencia. Como es lógico, si poseen funciones, las presiones ambientales que dan lugar a la propia evolución han reafirmado su papel, permaneciendo en la dotación genética de las especies. Si, además, esas funciones tienen connotaciones de ayudar a solucionar problemas, de evitar peligros, etc., es lógico encontrar que entre las emociones básicas predominan aquellas comúnmente denominadas emociones negativas, que no tienen por qué ser negativas si su ocurrencia es homeostática y parsimoniosa, pero que devienen peligrosas para la salud física, mental y social de una persona cuando su ocurrencia es excesiva en frecuencia, intensidad o duración.

Existe, no obstante, una asociación entre la dimensión biológica y la dimensión cultural en la ocurrencia de las emociones. Así, estando presente en la dotación genética el mecanismo de las emociones básicas, cada una de ellas se activará como consecuencia del proceso de valoración, cuyo resultado es la significación referida a la función concreta de cada una de dichas emociones. Las influencias sociales y culturales que recibe cualquier persona a lo largo de su proceso de

desarrollo van moldeando su patrón conductual básico, haciendo que se interiorice aquello que es socialmente aceptable, aquello que es injusto, etc. Consiguientemente, cuando una determinada persona lleva a cabo el análisis de la estimulación que está recibiendo, evalúa y valora las connotaciones de la misma; cuando, tras esos procesos, concluye que dicha situación tiene connotaciones asociadas a la función de alguna de las emociones básicas, en esa persona se activa el mecanismo biológico relacionado con dicha emoción.

Una de las perspectivas más fructíferas para entender las funciones de las emociones consiste en abordar su implicación adaptativa, delimitando cuáles son sus repercusiones, tanto positivas como negativas, en el funcionamiento biológico, psicológico y social de una persona. Queremos reseñar que hablamos de repercusiones positivas y negativas porque, aunque defendemos la funcionalidad de las emociones, esto es, defendemos la dimensión positiva de dichos procesos, no es menos cierto que, en ocasiones, se hace preciso ejercer alguna suerte de control o regulación voluntarios, tanto en la experiencia, cuanto en la expresión, ya que puede ocurrir un conflicto o incompatibilidad entre la necesidad o impulso biológico y la necesidad o exigencia social.

A la hora de enfrentarnos a las funciones de las emociones, siguiendo el trabajo de Levenson (1999), agruparemos la participación de dichos procesos en las dimensiones intrapersonal e interpersonal. Por lo que respecta a la dimensión intrapersonal, algunas de las más importantes funciones de las emociones se refieren a los siguientes aspectos.

El escape o pérdida de la homeostasis. Es una de las importantes funciones intrapersonales de las emociones, ya que permite la separación, muchas veces necesaria, de la tiránica tendencia al centro que muestran los niveles de las variables esenciales del organismo. En efecto, para funcionar correctamente, es necesario que los niveles de activación en los sistemas y parámetros importantes de nuestro

organismo se encuentren dentro de los límites de confianza, o límites de la zona óptima. Existe una tendencia a buscar el punto medio o punto óptimo, como ya propusieran Bernard (1856) y Cannon (1929, 1935), aunque cada vez que se alcanza, se suele sobrepasar, tanto por exceso como por defecto. Este tipo de fluctuaciones recurrentes conforman lo que se denomina homeostasis, entendida como equilibrio dinámico. Si no cupiese la posibilidad de rebasar con amplitud esos límites de la zona óptima, en muchas ocasiones nuestro organismo no sería capaz de ofrecer las intensas respuestas que muestra. Tales respuestas, que a todas luces podrían ser desadaptativas si se mantuviesen mucho tiempo, o si se repitiesen con demasiada frecuencia, o si fueran tan intensas que llegaran a producir un desorden o disfunción en ese momento, pueden ser consideradas como respuestas necesarias, por lo tanto respuestas adaptativas, en determinadas circunstancias. Pueden ser imprescindibles para que el organismo ofrezca una conducta apropiada a una situación excepcional, siempre y cuando esas separaciones importantes de los límites de confianza no sean excesivamente frecuentes, intensas ni duraderas. En este marco de referencia, las emociones representan esa válvula de escape de la presión homeostática, ya que posibilitan la ocurrencia de cambios concretos en los que los niveles de activación son excesivamente discordantes con el nivel óptimo de activación, pero necesarios en ese momento para que el organismo ofrezca la respuesta apropiada a la situación particular que le afecta. Aunque las virtudes del mantenimiento de esos niveles medios son evidentes, la tiranía de la homeostasis podría, paradójicamente, llegar a ser desadaptativa, pues impediría al organismo ofrecer respuestas intensas en momentos concretos. Las emociones movilizan con rapidez los recursos internos para incrementar la probabilidad de ofrecer la respuesta más apropiada en una situación de amenaza o desafío. Es evidente que, si bien las emociones permiten estas modificaciones extremas en el medio ambiente interno, es también cierto que, en la medida en la que dichas modificaciones sean frecuentes, intensas y duraderas, se incrementa el riesgo de que las

emociones dejen de ser funcionales y se conviertan en factores de riesgo (Tucker y Friedman, 1996; Palmero y Fernández-Abascal, 1998).

La recuperación de la homeostasis. Es otra función intrapersonal con cierta relevancia. Se podría proponer que alguna emoción positiva, como la alegría, podría funcionar como una forma de mecanismo para retornar a los valores característicos de la homeostasis después de la separación importante ocurrida con las emociones negativas. De hecho, en un estudio realizado por Fredrickson y Levenson (1998), se pudo apreciar dicha función. Así, tras provocar la emoción de tristeza en un grupo experimental de personas, administraban estímulos que tenían que ver con la diversión y con la alegría. Aquellas personas que sonreían al observar los estímulos recuperaban antes los valores basales de la variable medida (activación cardíaca) que aquellas otras personas que no llegaron a sonreír. Es decir, como señala Levenson, es muy probable que la emoción de alegría funcione como una suerte de corto circuito que rompe la tendencia al desplazamiento excesivo desde la zona óptima homeostática de la variable estudiada cuando ocurre una emoción negativa. Se podría sugerir que el ser humano dispone de una herramienta importante para contrarrestar los eventuales efectos negativos asociados a la ocurrencia sostenida de las emociones negativas.

La combinación de estas dos funciones reseñadas permitiría proponer la existencia de una simetría emocional. Si bien las emociones negativas permiten esa función relevante relacionada con la preparación del organismo para ofrecer una respuesta intensa mediante la pérdida amplia de la homeostasis, la emoción positiva permitiría la recuperación rápida de la homeostasis. En este marco de referencia, Carstensen, Gottman y Levenson (1995) han confirmado la hipótesis de la simetría emocional estudiando relaciones matrimoniales, pues han podido comprobar cómo, tras la generación de una situación de ira, la recuperación de la activación fisiológica era más rápida cuando los

contendientes introducían el afecto positivo, en este caso con connotaciones sexuales.

El cambio en la jerarquía cognitiva y conductual. Parece que las emociones juegan un papel importante a la hora de establecer la jerarquía de las respuestas más probables. Es como si en un momento dado la ocurrencia de una emoción ocasionara un colapso en todas las actividades que el individuo está llevando a cabo, reorganizando las respuestas en orden de prioridad para solucionar el problema o la situación a la que se enfrenta ese individuo. La emoción tendría la función importante de reorganizar las eventuales respuestas que puede llevar a cabo dicho individuo. No obstante, aunque existe una tendencia a proponer que las emociones tienen connotaciones desorganizadoras, se puede defender que las dos posturas son correctas, ya que, si bien es cierto que la ocurrencia de una emoción interrumpe cualquier actividad conductual motora y cognitiva en curso, con lo cual podría decirse que las emociones desorganizan la conducta, no es menos cierto que esa desorganización producida lo es a expensas de otra forma de organización más básica y más primitiva, relacionada con la supervivencia y la adaptación, con lo que, desde esta otra perspectiva, las emociones pueden ser consideradas como organizadoras de una forma concreta de conducta.

Así pues, hemos visto cómo, desde un punto de vista intrapersonal, y de forma genérica, las emociones cumplen la función de interrumpir cualquier actividad en curso, ejerciendo una selección prioritaria de las actividades a realizar y de las metas a conseguir.

Sin embargo, es un hecho evidente que las emociones también tienen una clara repercusión sobre los restantes elementos del medio ambiente externo en el que se desenvuelve un individuo. De forma concreta, las emociones se encuentran implicadas en la regulación de la distancia existente entre personas en un grupo o en una relación. Es decir, existe una clara conexión entre las emociones y el ambiente social. Siguiendo las propuestas de Keltner y Haidt (1999), se puede sugerir que las funciones de las emociones en la dimensión

social, interpersonal, ambiental, etc., pueden manifestarse en cuatro planos: individual (sería la función intrapersonal, a la que nos acabamos de referir), diádico (conformado por dos personas), grupal (referido a un conjunto de personas que interactúan de una forma sostenida a lo largo de un cierto tiempo) y cultural (que tiene que ver con la interacción que se establece entre los miembros de un gran grupo que comparte creencias, valores, normas y modelos sociales). Las asunciones básicas que impregnan la explicación de las funciones que tienen las emociones enfatizan que estos procesos son respuestas rápidas, involuntarias y automáticas que ayudan a las personas a regular, usar y mantener diferentes relaciones sociales. Dicho de otra forma: las emociones representan formas concretas de coordinar las interacciones y relaciones sociales con el objetivo de suprimir o minimizar los problemas derivados de la propia interacción; una interacción social que es cambiante y, en ocasiones, imprevisible.

En el plano diádico, lo relevante es establecer el papel de las emociones en la organización de las relaciones significativas. En este caso, el sistema sobre el que repercuten las emociones es la interacción diádica. Como es evidente, en este plano adquieren una especial relevancia todas las manifestaciones externas de la emoción, tales como los gestos, las expresiones, las palabras, etc. Las funciones propuestas en este plano se refieren a los siguientes aspectos: en primer lugar, la expresión de las emociones ayuda a los individuos a conocer las emociones, las creencias y las intenciones de la otra persona con quien mantiene la relación diádica. Es decir, la función de las emociones tendría que ver con la coordinación rápida de las interacciones sociales. Con la manifestación externa de las emociones se transmite información del estado interno de quien expresa a quien percibe tales manifestaciones. Esa información permite inferir la eventual emoción momentánea, las intenciones, la intención respecto a la propia relación, etc. Incluso, en este tipo de función de las emociones, cabe hablar del aprendizaje de la significación de eventos nuevos o ambiguos, tal como ocurre en las relaciones entre un padre y su hija ante la presencia de un estímulo que conoce el padre pero no la hija. En estos casos, la hija aprende la significación, incluso la expresión de ciertas pautas concretas, a partir de la observación de lo que expresa el padre al percibir el estímulo. Relacionado con el aspecto que acabamos de comentar, en segundo

lugar, otra función de la expresión de las emociones en el plano diádico tiene que ver con el aprendizaje de pautas sociales. Por ejemplo, la sonrisa tanto da si esta es espontánea o fingida cumple una función relevante en la sociedad, ya que, con la excepción de las situaciones particulares especialmente no propicias, suaviza y hace fluida la relación interpersonal. Se aprende que la sonrisa tiene esa especial función, del mismo modo que se aprende que, cuando se realiza una conducta socialmente correcta, los demás muestran también la sonrisa, con lo cual se establece una asociación entre esta forma característica de expresión emocional y la conducta y objetivos socialmente aceptables. En tercer lugar, esta comunicación emocional en forma de manifestaciones externas es el primer paso en un proceso de feedback o retroacción, dando lugar a la respuesta expresiva de quien percibió tales manifestaciones. Es decir, se produce una función consistente en el desencadenamiento de emociones recíprocas y/o complementarias en la otra persona. Por ejemplo, la manifestación de ira puede provocar en la otra persona la experiencia y/o manifestación de miedo, o de ira, dependiendo de las circunstancias particulares de ese momento.

En el plano social, lo habitual es establecer cómo las emociones ayudan a los pequeños colectivos en las distintas y frecuentes interacciones que los miembros de ese colectivo llevan a cabo. En este caso, el sistema sobre el que repercuten las funciones de las emociones es un grupo más o menos reducido, como la familia, un equipo de trabajo, un club, una asociación, etc. Estos distintos colectivos comparten ciertas características, tales como la identidad, las afinidades, las metas, los objetivos, etc. De nuevo, en este plano, la relevancia se localiza en las manifestaciones externas, tanto en el ambiente natural, como en los ambientes especialmente diseñados en el laboratorio o fuera de él. Una de las funciones importantes de las emociones en el plano social tiene que ver con la identificación de la pertenencia, o la identidad de los distintos miembros que configuran ese colectivo, a la vez que, en contrapartida, sirven también para delimitar las fronteras de lo propio rechazando lo ajeno. De hecho, en esta dimensión o plano se pueden localizar las funciones de cohesión social y solidaridad que tienen muchas emociones, así como la función del agrupamiento colectivo para oponerse a determinados agentes que tratan de desestabilizar dicha cohesión.

En el plano cultural, se ha intentado establecer cómo las emociones se encuentran moldeadas por la relevancia de los factores históricos y económicos; cómo las emociones se encuentran impregnadas por las influencias sociales y culturales; cómo, en fin, las normas culturales condicionan de manera importante la experiencia y la expresión de las emociones. En este plano, el sistema sobre el que repercuten las funciones de las emociones es la propia cultura, entendida esta en la dimensión referida a grandes grupos, sociedades, países, naciones y agrupaciones de naciones, ya que es desde esa cultura desde la que se interpretan las distintas manifestaciones emocionales emitidas por los miembros que forman parte de ella. En el plano cultural, la relevancia se localiza en la interpretación de las manifestaciones externas, tanto las que se producen de manera verbal, como las que ocurren de forma conductual motora abierta. En cuanto a las funciones específicas de las emociones en este plano cultural, se ha propuesto que juegan un papel crítico en los procesos mediante los cuales los individuos asumen la identidad cultural. De forma particular, se ha podido constatar cómo las emociones se encuentran insertas en los propios procesos de socialización, contribuyendo de manera notable a que los niños aprendan las normas y los valores sociales. Así, las manifestaciones emocionales de los padres, junto con las de aquellas otras personas que ostentan la autoridad social, son un buen ejemplo del modo mediante el que las emociones ejercen su influencia en el aprendizaje de pautas de conducta ajustadas a las normas y los valores de esa cultura.

En definitiva, desde un punto de vista interpersonal, podemos plantear que las funciones de las emociones tienen que ver con la solución de los problemas que se le presentan a una persona. Las emociones se producen en la interacción que una persona establece con su medio ambiente externo, considerando que este se encuentra en continuo cambio. Pero, además, las emociones cumplen el importante papel de representar un código de información que es compartido por los individuos que forman parte de un grupo o sociedad, posibilitando el conocimiento de los estados internos a través de las distintas manifestaciones externas.

Así pues, las emociones, consideradas como respuestas adaptativas, lo son porque se encuentran implicadas en todas aquellas situaciones que suponen

un peligro, amenaza, etc., para el organismo, entendido este peligro o amenaza como una forma de posible desequilibrio o desestabilización. El peligro percibido, la amenaza de desequilibrio, que puede ser real o imaginaria, puede estar relacionada con la dimensión biológica o física del organismo, pero también puede tener vinculaciones con la dimensión psíquica o social. En cualquiera de los casos, cuando el resultado de la valoración tiene connotaciones significativas para una persona, se produce la ocurrencia de una emoción, con lo cual el organismo experimenta la dimensión subjetiva de la misma, activando las correspondientes respuestas fisiológicas, y expresando las características distintivas de esa emoción.

2.3.8. NUESTRA VISIÓN DE LA EMOCIÓN

Con estos presupuestos, nuestra visión de la emoción se fundamenta en la relevancia de los componentes implicados en el proceso. La ocurrencia de cambios interdependientes y sincronizados en tales componentes tiene que ser considerada como la condición necesaria para la definición de emoción. De este modo, nuestra concepción de emoción es la siguiente: «Las emociones son procesos episódicos que, e licitados por la presencia de algún estímulo o situación interna o externa, que ha sido evaluada y valorada como potencialmente capaz de producir un desequilibrio en el organismo, dan lugar a una serie de cambios o respuestas en los planos subjetivo, cognitivo, fisiológico y motor expresivo; cambios que están íntimamente relacionados con el mantenimiento del equilibrio, esto es: con la adaptación de un organismo a las condiciones específicas del medio ambiente». Queremos enfatizar el término episódicos porque, aunque en ocasiones se llega a decir que cualquier organismo es siempre una entidad emocional, predomina de forma profusa la consideración de la emoción en términos fásicos, esto es, descargas más o menos intensas producidas en un momento puntual por la presencia de un estímulo concreto. Decir que un organismo es una entidad emocional puede ser correcto si se argumenta que: a) todo organismo tiene la capacidad para experimentar y expresar emociones, o b) todo organismo se encuentra siempre en un

determinado estado afectivo. En la primera de las premisas se contempla la emoción como proceso afectivo básico, con connotaciones temporalmente breves y fásicas; en la segunda premisa no se hace referencia a la emoción, sino a otra dimensión afectiva el humor, o estado afectivo actual de ese organismo, por lo que, en este caso, se alude a una dimensión afectiva tónica, más estable y duradera, pero menos intensa, que la emoción. El humor o estado afectivo actual podría ser considerado como el fondo sobre el que se producirá el disparo de una emoción.

En este marco de referencia, estimamos que identificar las emociones con el sentimiento emocional solo permite el estudio parcial del proceso emocional. Parece más productivo estudiar el proceso emocional desde una perspectiva más elemental y básica, aquella que tiene que ver con lo que es común y compartido por múltiples especies. Lo que tratamos de decir es que el sentimiento emocional, aunque es imprescindible para tomar conciencia de que ocurre una emoción, no es necesario para que podamos hablar de ocurrencia de un proceso emocional.

2.4. DELIMITACIONES CONCEPTUALES

COMUNICACIÓN

Es el cimiento de la vida social. Si dos personas pueden comunicarse entre ellas, eso significa que ocupan posiciones de alguna clase en el sistema social y que comparten probablemente valores y elementos de una misma cultura. Vander, C. (2005: 15)

COMUNICACIÓN ORAL

Es la interacción oral entre dos o más personas. La vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como de redacción escrita. Una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, no solo limita su trabajo profesional y

sus aptitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo.
Cassany, D. (1998: 135)

COMUNICACIÓN ESCRITA

Manifestación gráfica o simbólica de la lengua mediante el acto de escribir (plano escrito de la lengua).

COMPETENCIA SOCIAL

Es la capacidad para interactuar eficientemente con el propio entorno. Al hablar de competencia social nos referimos al conjunto de habilidades que se ponen en juego al enfrentarse a situaciones interpersonales.

GESTIÓN DEL CAMBIO Y ACTITUD

Habilidad para manejar el cambio de tal manera asegurar la competitividad y efectividad a un largo plazo. Plantear abiertamente los conflictos, manejarlos efectivamente en búsqueda de soluciones, para optimizar la calidad de las decisiones y la efectividad.

HIPÓTESIS

El significado del término está en Suposición que se toma como punto de partida para un razonamiento. Es bastante precisa la definición que nos da María Moliner²⁶: "Punto de partida para una investigación o arranque de un argumento, aunque su verdad no esté comprobada".

MODELO

²⁶ María Moliner: *Diccionario de uso del español*. Prólogo de Manuel Seco. Tercera edición. Madrid: Gredos, 2007, p. 1558.

El término modelo describe a una representación abstracta, conceptual, gráfica de un fenómeno o fenómenos.

APRENDIZAJE

El aprendizaje es un proceso a través del cual el ser humano se apropia del conocimiento en sus distintas dimensiones: conceptos, procedimientos, actitudes y valores.

APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Es la capacidad de aprender por sí mismo. De esta manera la autonomía en el aprendizaje es la facultad que le permite al aprendiz tomar sus propias decisiones que lo lleven a regular su propio aprendizaje. Por lo tanto el aprendizaje autónomo lleva a vivir la autorregulación permitiéndole satisfacer exitosamente tanto las demandas de sí mismo, por sí mismo, de manera reflexiva.

TUTOR

Es la persona, que de forma individualizada, acoge, acompaña y orienta al estudiante durante toda su vida académica, le ayuda a adaptarse formando una comunidad centrada en la orientación y en la formación continua del estudiante.

TUTORIAL

El término tutorial, muy de moda en los círculos informáticos, es un neologismo de origen inglés. Un tutorial es una lección educacional que conduce al usuario a través de las características y funciones más importantes.

Un tutorial normalmente consiste en una serie de pasos que van aumentando el nivel de dificultad y entendimiento. Por este motivo, es mejor seguir los tutoriales en su secuencia lógica para que el usuario entienda todos los componentes.

MODELO DE ORIENTACIÓN TUTORIAL

El modelo es una construcción que crea el investigador a partir de conocimiento teórico del objeto de investigación, que le sirve de guía para abordar el análisis de los diferentes fenómenos. En el modelo se explica todo aquello elementos, relaciones y estructural interno del objeto, siendo elementos necesarios para abordar el estudio minucioso y lograr la solución del problema científico formulado. El modelo es un resultado de un conocimiento nuevo y creador que enriquece a la ciencia a medida que se profundiza el conocimiento del mismo.

COMUNICACIÓN ASERTIVA

Este factor juega un papel importante en las interacciones grupales, ya que constituye una habilidad o destreza a la hora de emitir opiniones y en los procesos de influencia grupal.

La palabra asertivo proviene del Latin (asertus) y significa afirmar con certeza alguna cosa, y por lo tanto se considera que la persona asertiva es aquella que puede enunciar con certeza sus opiniones y deseos.

EMOCIONES

Son destrezas que utilizamos para manejar nuestras emociones y reaccionar bien, forma parte de un grupo más grande de destrezas emocionales llamadas inteligencia emocional y desarrollarlas toma tiempo y práctica. Las personas que reaccionan bien son las que ya tienen desarrolladas algunas de las destrezas básicas de la I.E, sin embargo, cualquier persona puede practicar estas destrezas para disfrutar una vida equilibrada y armónica.

MANEJO DE REACCIONES EMOCIONALES

Esto significa escoger cómo y cuándo expresar las emociones que sentimos. Las personas que hacen un buen trabajo en el manejo

de sus emociones saben que es saludable expresar sus emociones, pero importa saber cómo y cuándo expresarlos. Por tal motivo son capaces de reaccionar a las situaciones de una manera productiva.

CONCIENCIA EMOCIONAL

Es la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que surge, es decir, ser consciente de los propios estados internos, de los recursos y de las intuiciones. Poder hacer una apreciación y dar nombre a las propias emociones es uno de los pilares de la inteligencia emocional, en el que se fundamenta la mayoría de las otras cualidades emocionales. Solo quien sabe por qué se siente y como se siente puede manejar sus emociones, moderarlas y ordenarlas de manera consciente.

ENTENDER Y ACEPTAR LAS EMOCIONES

Entender y aceptar las emociones significa notarlas, identificarlas y entenderlas sin culpa a otros o juzgarnos a nosotros mismos por la manera en que nos sentimos. Cuando estas destrezas se convierten en forma natural la persona es capaz de manejar lo que hace en algún momento dado siente emociones muy fuertes y practicar estas destrezas básicas ayuda a superar más rápido las emociones difíciles.

PEDAGOGIA

Definida como ciencia, arte, técnica, teoría y filosofía.

AUTOESTIMA

Es la valoración de uno mismo, es el aprecio a sí mismo, es sentir amor hacia uno mismo valorando los propios sentimientos, decisiones y acciones en todo momento. Por lo tanto, autoestimarse es amarse y respetarse sin caer en el egocentrismo o egoísmo. Autoestimarse es tener confianza de que somos capaces de tomar decisiones y de realizar tareas incluso difíciles y conseguir el éxito sin ningún sentimiento de frustración.

INTELIGENCIA INTRAPERSONAL

Es la capacidad de saber qué está pasando en nuestro cuerpo y qué estamos sintiendo; consiste en regular la manifestación de una emoción y/o modificar un estado anímico y su exteriorización; la capacidad de motivarse y motivar a los demás.

INTELIGENCIA INTERPERSONAL

Corresponden las habilidades; la empatía, consistente en ponerse en lugar de otra persona, es decir entender su situación desde nuestra perspectiva; las habilidades sociales, que consiste en las habilidades que rodean la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal, y que pueden ser usadas para persuadir y dirigir, negociar y resolver disputas, para la cooperación y el trabajo en equipo.

INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Inteligencia Emocional es el conjunto de competencias que determinan el comportamiento de un individuo, sus reacciones, su estilo de afrontar la vida y de comunicarse. Estas competencias abarcan cinco áreas a desarrollar: la autoconsciencia, el control de impulsos, la automotivación, la empatía y las habilidades interpersonales.

LA MOTIVACIÓN

Se refiere a las tendencias emocionales que guían o facilitan el cumplimiento de las metas establecidas. Desde la perspectiva de la inteligencia emocional, sólo es posible crear el clima para que las personas se motiven así mismas. Ante el ambiente que se le ofrece cada uno decidirá si le interesa o si satisface sus necesidades. Motivar es un arte una de las formas básicas más efectivas para motivar es la expectativa positiva. Otra de las

formas más sólida de motivar a los estudiantes es por medio del desarrollo personal²⁷.

AUTONOMÍA

Es la capacidad que ostentan los seres humanos de poder tomar decisiones sin la ayuda del otro, es decir, si bien muchas veces utilizamos la visión del otro para no equivocarnos a la hora de elegir o tomar una decisión en algunos temas cruciales, en realidad, buena parte de las acciones, decisiones y elecciones que hacemos en nuestra vida cotidiana las hacemos nosotros mismos y esto es gracias a esta capacidad que nos permite hacerlo.

COMPETENCIA

Es la rivalidad entre personas, empresas, instituciones o estados por lograr algún propósito (competición o pugna).

Competencia se refiere a la aptitud o idoneidad en la ejecución de ciertos actos o cosas las que cumplen las condiciones necesarias en dichos actos.

EXPRESIÓN EMOCIONAL

Los sentimientos son un sistema de alarma que nos informa sobre cómo nos encontramos, qué nos gusta o qué funciona mal a nuestro alrededor con la finalidad de realizar cambios en nuestras vidas.

MODELO TEÓRICO TUTORIAL

El modelo teórico tutorial está orientada claramente la formación del estudiante donde paulatinamente irán desarrollando los soportes dinámicos de vida social e internando las vías de equilibrio de emociones frente a obstáculos presentados y saber enfrentar las diferentes situaciones de vida, trabajo y comunidad. Ciertas pautas servirán de orientación para fomentar un status de

²⁷ RAMOS LEANDRO, Aníbal Conocimientos Generales Pedagógicos.

vida equilibrada y mantener una relación recíproca con uno mismo y con los demás²⁸

REACCIONES EMOCIONALES

Se denomina como aquel sentimiento o percepción de los elementos y relaciones de la realidad o imaginación que se expresa físicamente mediante alguna función fisiológica, e incluye reacciones de conducta como la agresividad o el llanto.

ALEGRÍA

Es un estado de ánimo producido por un acontecimiento favorable que suele manifestarse con signos exteriores como la sonrisa, un buen estado de ánimo y el bienestar personal. La palabra alegría proviene del latín alicer o alecris que significa “vivo y animado”

TRISTEZA

Es un estado de ánimo que ocurre por un acontecimiento desfavorable que suele manifestarse con signos exteriores como el llanto, pesimismo, melancolía, falta de ánimo, baja autoestima, en otros estados de insatisfacción.

MIEDO

El miedo es el estado emocional que surge en respuesta de la consciencia ante una situación de eventual peligro. También, miedo refiere al sentimiento de desconfianza de que pueda ocurrir algo malo.

IRA

²⁸RAMOS DÁVILA Rosario del Pilar (2013) Modelo de orientación tutorial para moderar reacciones emotivas observables basado en la autoestima y comunicación asertiva en alumnos del 1er grado CEBA “San Marcos” – San Marcos – Cajamarca.

La ira es un término de origen latino que se refiere a la furia y la violencia. Se trata de una conjunción de sentimientos negativos que genera enojo e indignación.

Furia, ultraje, resentimiento, cólera, exasperación, indignación, irritabilidad, fastidio, hostilidad, violencia y odio.

MANEJO DE EMOCIONES

El manejo de emociones, comienza conociéndolas aprendiendo a vivir con ellas, y reconocer cuándo son beneficiosas y cuándo pueden hacer daño.

El manejo de ellas consiste en controlarlas cuando se siente que se están desbocando. Buscar la manera de aprender a razonar y pensar en los momentos que se siente que se quiere reaccionar a situaciones emotivamente.

Debemos tener en mente que luego de haber reaccionado de modo emotivo es difícil echar atrás porque el daño ya puede haberse convertido en un peligro para las personas, sus allegados a la sociedad. Pero, también pueden ser beneficiosas.

MANEJO DE CONFLICTOS

Capacidad para manejar con éxito situaciones conflictivas buscando soluciones favorables para las partes. Saber negociar y resolver los desacuerdos que se presenten dentro del equipo de trabajo.

APTITUD EMOCIONAL

Es una capacidad aprendida basada en Inteligencia emocional que origina un desempeño laboral sobresaliente.

HABILIDADES SOCIALES

Son comportamientos conductuales o destrezas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal que son adquiridos y aprendidos a través de la experiencia con el otro, y no a rasgos de personalidad.

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

INTRODUCCIÓN

En este capítulo abordaremos los resultados de los instrumentos aplicados en el presente trabajo de investigación que consiste en la aplicación de un pre test y un post test. Estos instrumentos fueron de carácter anónima para no cambiar los resultados obtenidos lo cual permitieron conocer el nivel de dominio de emociones de cada estudiante; esto es tener una apreciación personal de cada uno de ellos respecto de sus emociones, lo que ayudaría a aplicar convenientemente en el modelo tutorial para mejorar el control de emociones en los estudiantes de primer grado del Centro de Educación Básica Alternativa “San Marcos”.

3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

3.1.1. PRE TEST

3.1.1.1 INVENTARIO DE AUTOESTIMA

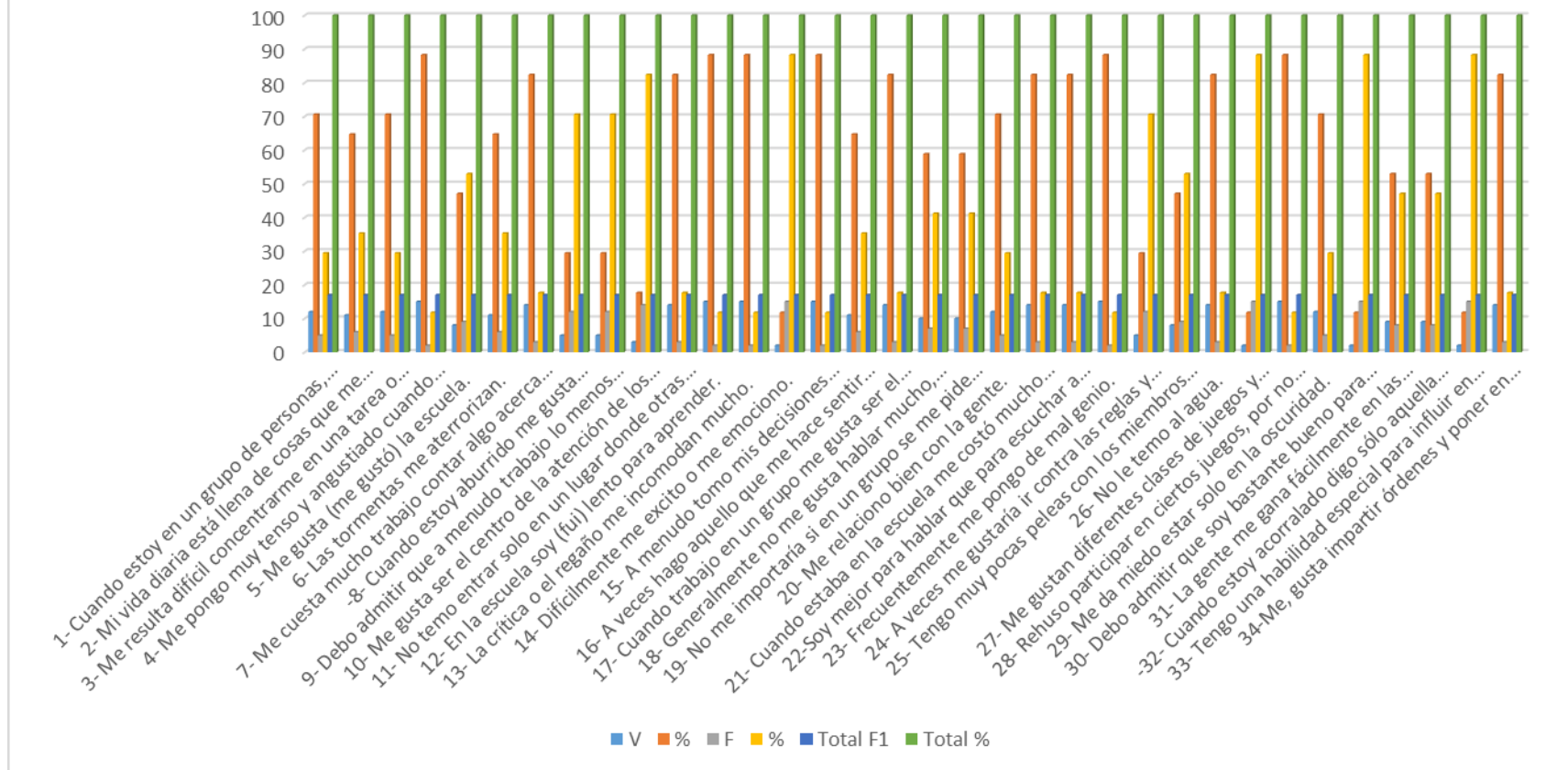
Afirmaciones	V	%	F	%	Total F1	Total %
1- Cuando estoy en un grupo de personas, generalmente hago lo que los, demás desean en vez de hacer sugerencias.	12	71	5	29	17	100
2- Mi vida diaria está llena de cosas que me mantienen interesado.	11	65	6	35	17	100
3- Me resulta difícil concentrarme en una tarea o trabajo.	12	71	5	29	17	100
4- Me pongo muy tenso y angustiado cuando creo que otras personas me desaprueban.	15	88	2	12	17	100
5- Me gusta (me gustó) la escuela.	8	47	9	53	17	100
6- Las tormentas me aterrorizan.	11	65	6	35	17	100
7- Me cuesta mucho trabajo contar algo acerca de mí.	14	82	3	18	17	100
8- Cuando estoy aburrido me gusta generalmente un poco de "acción" para divertirme.	5	29	12	71	17	100
9- Debo admitir que a menudo trabajo lo menos posible.	5	29	12	71	17	100
10- Me gusta ser el centro de la atención de los demás.	3	18	14	82	17	100

11- No temo entrar solo en un lugar donde otras personas están reunidas conversando.	14	82	3	18	17	100
12- En la escuela soy (fui) lento para aprender.	15	88	2	12	17	100
13- La crítica o el regaño me incomodan mucho.	15	88	2	12	17	100
14- Dificilmente me excito o me emociono.	2	12	15	88	17	100
15- A menudo tomo mis decisiones impulsivamente y sin ponerme a pensar.	15	88	2	12	17	100
16- A veces hago aquello que me hace sentir alegre y contento en un momento dado, sin importarme lo que puede venir después.	11	65	6	35	17	100
17- Cuando trabajo en un grupo me gusta ser el líder y encargarme de las cosas.	14	82	3	18	17	100
18- Generalmente no me gusta hablar mucho, excepto cuando estoy con personas que conozco bien.	10	59	7	41	17	100
19- No me importaría si en un grupo se me pide que empiece una discusión a que dé una opinión acerca de algo que conozco a fondo.	10	59	7	41	17	100
20- Me relaciono bien con la gente.	12	71	5	29	17	100
21- Cuando estaba en la escuela me costó mucho trabajo hablar en clase.	14	82	3	18	17	100
22- Soy mejor para hablar que para escuchar a otros.	14	82	3	18	17	100
23- Frecuentemente me pongo de mal genio.	15	88	2	12	17	100
24- A veces me gustaría ir contra las reglas y hacer cosas que no debo.	5	29	12	71	17	100
25- Tengo muy pocas peleas con los miembros de mi familia.	8	47	9	53	17	100
26- No le temo al agua.	14	82	3	18	17	100
27- Me gustan diferentes clases de juegos y diversiones.	2	12	15	88	17	100
28- Rehúso participar en ciertos juegos, por no ser bueno en ellos.	15	88	2	12	17	100
29- Me da miedo estar solo en la oscuridad.	12	71	5	29	17	100
30- Debo admitir que soy bastante bueno para conversar.	2	12	15	88	17	100
31- La gente me gana fácilmente en las discusiones.	9	53	8	47	17	100

32- Cuando estoy acorralado digo sólo aquella parte de verdad que con seguridad no me perjudica.	9	53	8	47	17	100
33- Tengo una habilidad especial para influir en los demás.	2	12	15	88	17	100
34-Me gusta impartir órdenes y poner en marcha las cosas.	14	82	3	18	17	100

PRE TEST- INVENTARIO DE LA AUTOESTIMA

Gráfico N° 01
Inventario de Autoestima



Fuente. Test aplicado a los estudiantes del CEBA San Marcos.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Después de aplicado el plan tutorial los resultados dicen que el 71 % (12) de los estudiantes hacen lo que los demás dicen que haga sin poder emitir sugerencias y el 29 % (5) son capaces de emitir opinión o sugerencias.

El 65% (11) de los alumnos manifiesta sentirse interesados con las cosas que pasan en su vida mientras el 35% (06) no encuentra interés por las cosas que le sucedan.

Un 71% (12) de los alumnos manifiesta tener problemas de concentración durante una actividad a desarrollar mientras que el 29% (5) son capaces de mantener una buena concentración.

Solo un 88% (15) de los alumnos siente preocupación al ser desaprobados por otras personas mientras que el 12% (2) han superado este temor después de haber aplicado el plan tutorial mejorando de esta manera la autoestima de cada alumno.

A pesar de haber aplicado un buen plan en los alumnos, se nota que al 47% (8) aún les sigue sin gustar la escuela mientras que al 53% (9) sí.

Once de los alumnos manifiestan sentir temor por las tormentas, representando a un 65%, mientras que al 35% (6) de ellos no.

Solo al 82% (14) de los alumnos les cuesta contar algo sobre ellos mientras que al 18% (3) ya no.

El 29% (5) de las personas testeadas buscan un poco de “acción” para divertirse cuando están aburridas, a diferencia del 71% (12) restante.

Trabajar arduamente es tedioso para 29% (5) de las personas consultadas, en cambio el 71% (12) prefiere esforzarse un poco más.

Ser el centro de atención es importante para tres (18%) de los 17 alumnos, a los otros catorce (82%) no les molesta pasar desapercibido.

Temer entrar sin compañía a un lugar donde otros conversan es común para el 82% (14) de los alumnos, para el sobrante 18% (3) no es así.

88% (15) de los alumnos consideran que en la escuela tienen (tuvieron) problemas de aprendizaje, por otro lado 12% (2) estima que eso no es o no fue parte de su desarrollo educativo.

Ser tratados amablemente es fundamental para el 88% (15) de los estudiantes, el trato duro es habitual para el 12% (2).

Es poco común excitarse para el 12% (2) de los estudiantes, en contraste con el 88% (15) a los que les resulta usual.

El 88% (15) de los consultados toma decisiones impulsivamente antes de pensar, 12% (2) se toma su tiempo para considerar las alternativas disponibles.

65% (11) de los alumnos en algunas ocasiones se sienten libres de estar contentos sin importarles lo venidero, 35% (6) son más cautos en este sentido.

La proactividad en trabajos grupales es una característica del 82% (14) de alumnos, 18% (3) prefiere seguir instrucciones.

59% (10) son reservadas con personas desconocidas, 41% (7) opina lo contrario.

Dar a conocer su criterio es común para el 59% (10) de los alumnos, a 41% (7) les resulta menos oportuno.

El 71% (12) de los alumnos son extrovertidos y con facilidad para generar lazos de amistad, el otro 29% (5) es más prudente en las relaciones.

Para el 82% (14) fue trabajoso hablar en clase, no siendo así para el 18% (3) restante.

82% (14) de los alumnos son más activos expresando lo que piensan, 18% (3) prefieren escuchar.

Es habitual estar malhumorado para el 88% (15) de los estudiantes, 12% (2) tienen mejor ánimo.

29% (5) de los participantes sienten intermitentemente algún tipo de rebeldía en su vida, 71% (12) no cuestionan.

La cordialidad es frecuente en las familias del 47% (8) de los alumnos, 53% (9) reconoce tener desencuentros en el hogar.

Los estudiantes que no le temen al agua constituyen un 82% (14), por otro lado 18% (3) manifestó su miedo a este recurso.

La diversidad de pasatiempos es importante para el 12% (2) de estudiantes, 88% (15) prefieren la monotonía.

Por sentirse inferior, 88% (15) de los alumnos se limita a no participar en ciertas dinámicas; todo lo contrario para el otro 12% (2).

A 71% (12) de los estudiantes les da miedo la oscuridad, al 29% (5) sobrante le es indiferente.

12% (2) de los alumnos aceptan su buena predisposición para el diálogo, a diferencia del 88% (15) que no perciben de esta manera.

Sentir que pierde los debates con facilidad es frecuente para el 53% (9) de los encuestados, por otro lado para el 47% (8) es menos probable que esto pase.

53% (9) de los alumnos prefiere mentir para no verse afectado cuando se encuentra en problemas, 47% (8) antepone la honestidad.

La cualidad sobresaliente de un 12% (2) de los estudiantes es influir sobre las personas, 88% (15) creen no contar con esta capacidad.

Al 82% (14) de los alumnos les interesa tener la autoridad en lo que hacen, el 18% (3) prefieren lo contrario.

3.1.1.2 CUESTIONARIO DE COLERA, IRRITABILIDAD Y AGRESIÓN

Afirmaciones	N	%	RV	%	AV	%	AM	%	S	%	Total F1	Total %
1. Soy un (una) renegón (a)	2	12	2	12	4	24	4	24	5	29	17	100
2. No puedo evitar ser algo tosco (a) con la persona que no me agrada.	2	12	1	6	5	29	5	29	4	24	17	100
3. Siento como que me hierve la sangre cuando alguien se burla de mí.	1	6	3	18	2	12	5	29	6	35	17	100
4. Paso mucho tiempo molesto (a), más de lo que la gente cree.	4	24	2	12	5	29	4	24	2	12	17	100
5. Cuando estoy molesto siento como si tuviera algo pesado sobre mis hombros.	1	6	3	18	4	24	3	18	6	35	17	100
6. Me molesta que La gente se acerque mucho a mi alrededor.	3	18	3	18	4	24	4	24	3	18	17	100
7. Fácilmente me molesto pero se me pasa rápido	2	12	3	18	4	24	5	29	3	18	17	100
8. Con frecuencia estoy muy molesto (a) y a punto de explotar	1	6	4	24	5	29	5	29	2	12	17	100
9. No me molesto si alguien no me trata bien.	1	6	2	12	5	29	6	35	3	18	17	100
10. Yo soy muy comprensivo(a) con todas las personas.	2	12	2	12	5	29	5	29	3	18	17	100
11. Yo no permito que cosas sin importancia me molesten.	2	12	2	12	2	12	4	24	7	41	17	100
12. Es muy común estar muy amargo(a) acerca de algo y luego rápidamente sentirme tranquilo.	3	18	3	18	4	24	4	24	3	18	17	100
13. Cambio rápidamente de ser capaz de controlar mi amargura a no ser capaz de controlarla.	2	12	2	12	4	24	3	18	6	35	17	100
14. Cuando estoy molesto (a) no puedo dejar de gritar; mientras que otras veces no	3	18	3	18	3	18	5	29	3	18	17	100

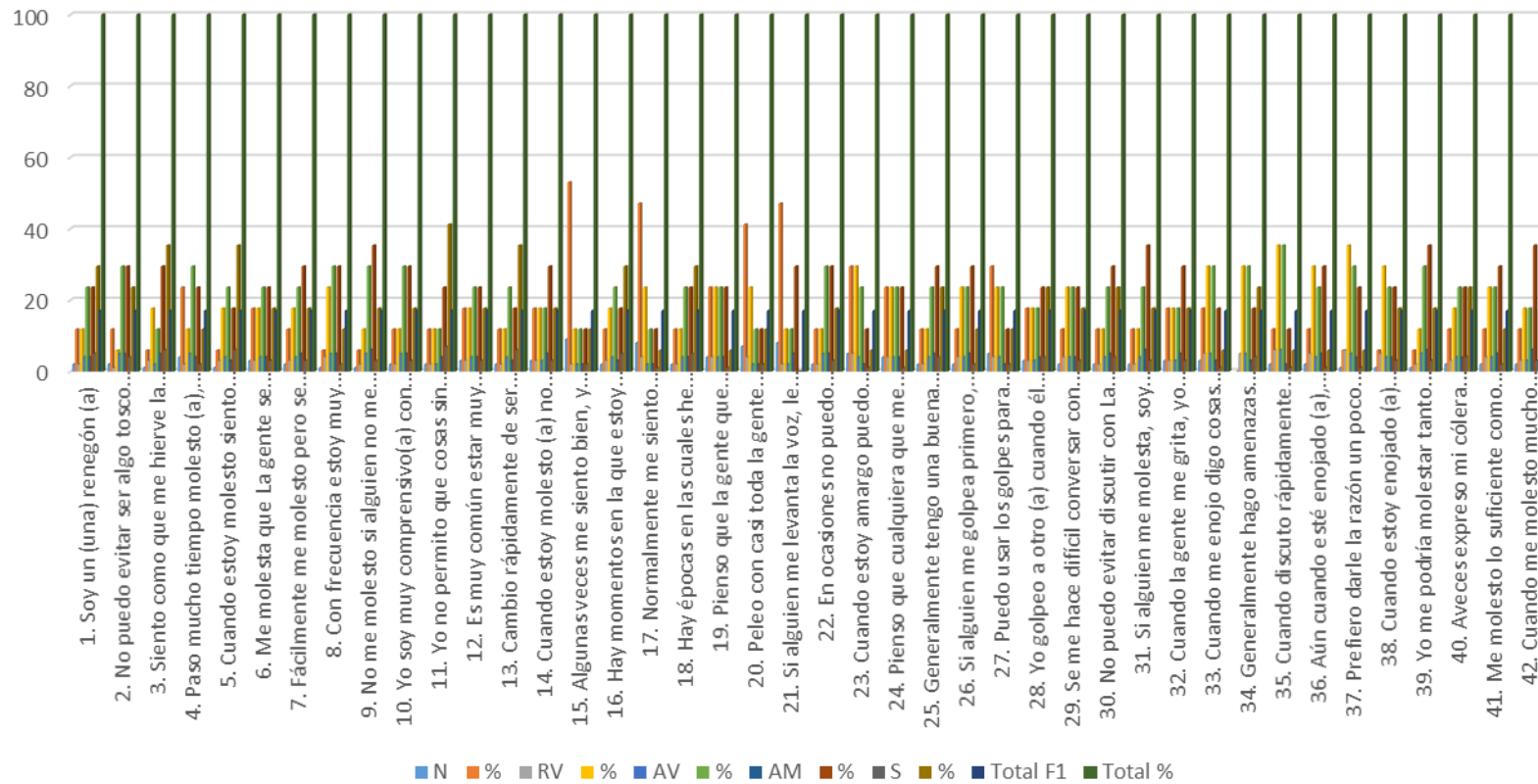
grito.												
15. Algunas veces me siento bien, y en el minuto siguiente cualquier cosa me molesta.	9	53	2	12	2	12	2	12	2	12	17	100
16. Hay momentos en la que estoy tan molesto (a) que siento que el corazón me palpita rápidamente y Luego de un cierto tiempo me siento bastante relajado (a).	2	12	3	18	4	24	3	18	5	29	17	100
17. Normalmente me siento tranquilo (a) y de pronto de un momento a otro, me enfurezco a tal punto que podría ser capaz de golpear cualquier cosa.	8	47	4	24	2	12	2	12	1	6	17	100
18. Hay épocas en las cuales he estado tan molesto (a) que he explotado todo el día frente a los demás, pero luego me he puesto tranquilo(a).	2	12	2	12	4	24	4	24	5	29	17	100
19. Pienso que la gente que constantemente fastidia, está buscando un puñete o una cachetada.	4	24	4	24	4	24	4	24	1	6	17	100
20. Peleo con casi toda la gente que conozco.	7	41	4	24	2	12	2	12	2	12	17	100
21. Si alguien me levanta la voz, le insulto para que se calle.	8	47	2	12	2	12	5	29	0	0	17	100
22. En ocasiones no puedo controlar mi necesidad de hacer daño a otras personas.	2	12	2	12	5	29	5	29	3	18	17	100
23. Cuando estoy amargo puedo ser capaz de cachetear a alguien.	5	29	5	29	4	24	2	12	1	6	17	100
24. Pienso que cualquiera que me insulte o insulte a mi familia está buscando pelea.	4	24	4	24	4	24	4	24	1	6	17	100
25. Generalmente tengo una buena razón para golpear a alguien.	2	12	2	12	4	24	5	29	4	24	17	100
26. Si alguien me golpea	2	12	4	24	4	24	5	29	2	12	17	100

primero, yo Le respondo de igual manera.												
27. Puedo usar los golpes para defender mis derechos si fuera necesario.	5	29	4	24	4	24	2	12	2	12	17	100
28. Yo golpeo a otro (a) cuando él (ella) me insulta primero.	3	18	3	18	3	18	4	24	4	24	17	100
29. Se me hace difícil conversar con una persona para resolver un problema.	2	12	4	24	4	24	4	24	3	18	17	100
30. No puedo evitar discutir con La gente que no está de acuerdo conmigo.	2	12	2	12	4	24	5	29	4	24	17	100
31. Si alguien me molesta, soy capaz de decirle lo que pienso sobre él (ella)	2	12	2	12	4	24	6	35	3	18	17	100
32. Cuando la gente me grita, yo también le grito	3	18	3	18	3	18	5	29	3	18	17	100
33. Cuando me enojo digo cosas feas.	3	18	5	29	5	29	3	18	1	6	17	100
34. Generalmente hago amenazas o digo cosas feas que después no cumplo.		0	5	29	5	29	3	18	4	24	17	100
35. Cuando discuto rápidamente alzo la voz.	2	12	6	35	6	35	2	12	1	6	17	100
36. Aún cuando esté enojado (a), no digo malas palabras ni maldigo.	2	12	5	29	4	24	5	29	1	6	17	100
37. Prefiero darle la razón un poco a una persona antes que discutir.	1	6	6	35	5	29	4	24	1	6	17	100
38. Cuando estoy enojado (a) algunas veces golpeo la puerta.	1	6	5	29	4	24	4	24	3	18	17	100
39. Yo me podría molestar tanto que podría agarrar el objeto más cercano y romperlo.	1	6	2	12	5	29	6	35	3	18	17	100
40. A veces expreso mi cólera golpeando sobre la mesa.	2	12	3	18	4	24	4	24	4	24	17	100
41. Me molesto lo suficiente	2	12	4	24	4	24	5	29	2	12	17	100

como para arrojar objetos.												
42. Cuando me molesto mucho boto las cosas.	2	12	3	18	3	18	6	35	3	18	17	100

PRE TEST – CUESTIONARIO DE LA CÓLERA

Gráfico N°02
Cuestionario de Cólera



Fuente. Test aplicado a los estudiantes del CEBA San Marcos.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Según la evaluación de entrada podemos concluir que:

El 12% (2) de los alumnos afirma nunca renegar, otro 12% (2) rara vez haberlo hecho, 24% (4) de los estudiantes manifiesta a veces tomarse las cosas de esta manera, el mismo porcentaje (24%) revela que a menudo reniega y el 29% (5) restante reconoció que renegar forma parte de su día a día.

La tendencia agresiva con personas a las que no se le tiene simpatía parece ser nula para el 12% (2) de los encuestados, 6% (1) rara vez sentía alguna necesidad de arremeter contra la mismas, 29% (5) a veces experimentó este impulso, otro 29% (5) a menudo se encuentra en esta situación y por último un 24% (4) de los testeados siempre está propenso a demostrar algún tipo hostilidad.

6% (1) de los participantes nunca siente repulsión por la burla de otros hacia él (ella), 18% (3) rara vez sintió enojo, 12% (2) a veces manifiestan ira hacia esta actitud, 29% (5) a menudo rechazan este comportamiento y finalmente a un 35% (6) de los estudiantes siempre les irrita esta conducta.

24% (4) de los estudiantes nunca están fastidiados, 12% (2) rara vez muestran este rasgo, 29% (5) a veces tienen este comportamiento, 24% (4) a menudo están disgustados y el 12% (2) sobrante siempre está molesto.

Sentir una carga cuando se está desconforme con alguna situación jamás fue experimentado por el 6% (1) de los alumnos, 18% (3) rara vez trataron con este problema, 24% (4) a veces sienten este peso, 18% (3) a menudo lo presentan y 35% (6) siempre tienen esta dificultad.

Molestarse cuando irrumpen su espacio personal no es un problema para el 18% (3) de encuestados, el mismo porcentaje (18%) rara vez siente fastidio, a 24% (4) a veces le incomoda esta transgresión a su intimidad, otro 24% (4) asegura sentir a menudo que su entorno es invadido y 18% (3) creen que siempre pasa esto.

12% (2) nunca se molesta; al 18% (3) rara vez le pasa esto, 24% (4) a veces manifiesta esta conducta, 29% (5) a menudo se irrita con facilidad y 18% (3) siempre se fastidia sin esfuerzo para luego calmarse.

6% (1) de los estudiantes nunca se siente iracundo, 24% (4) rara vez manifiestan cólera, 29% (5) a veces tienden a irritarse, otro 29% (5) a menudo experimentan este nivel de enojo y por último 12% (2) siempre están furiosos.

A 6% (1) de los encuestados no les afecta si una persona no los trata bien, a 12% (2) rara vez les perjudica si esto pasa, a 29% (5) a veces les importa que su entorno sea amable con ellos, 35% (6) a menudo quieren un ambiente agradable y finalmente el buen trato es imprescindible para el 18% (3).

La comprensión no es una característica del 12% (2) de los alumnos, así mismo 12% (2) rara vez es empático con los demás, 29% (5) a veces entienden, 29% (5) a menudo asimilan y 18% (3) siempre están dispuestos a asistir al otro.

En 12% (2) no influyen los temas menores, en 12% (2) rara vez esto modifica su postura, para otro 12% (2) a veces otras cosas tienen mayor relevancia, 24% (4) a menudo le resta atención a estos asuntos y 41% (7) siempre relegará las cosas improductivas.

Para 18% (3) es inusual estar realmente fastidiado con algún asunto y luego mejorar su actitud, 18% (3) rara vez se molesta de esta manera, 24% (4) a veces se encuentra en esta situación, 24% (4) a menudo tienen actitud hostil para luego tranquilizarse y 18% (3) siempre está en esta posición.

12% (2) no tiene problemas para controlar su amargura, 12% (2) rara vez se auto controla, 24% (4) a veces puede controlar esta actitud por un tiempo, 18% (3) a menudo no puede controlar su cólera y 35% (6) tiene dificultades para dominarse.

Gritar cuando están molestos mientras que otras veces no nunca le pasó al 18% (3) de participantes, al 18% (3) rara vez le pasa esto, a otro 18% (3) a veces le tocó vivir estas situaciones, a 29% (3) a menudo le pasa y a 18% (3) se le dificulta controlar su enfado lo suficiente para no gritar en diferentes contextos.

La falta de control de emociones no es común para 53% (9) de los alumnos, teniendo un porcentaje menor los estudiantes que rara vez saben manejarlas mejor (12%), siguiendo con un 12% (2) los que a veces dominan las mismas, otro 12% (2) a menudo se sienten bien para luego mostrarse irritables y el restante 12% (2) siempre tiene este cambio repentino de emociones.

El 12% (2) de los alumnos nunca se sintió tan molesto que afectó su ritmo cardiaco, para luego tranquilizarse, a 18% (3) rara vez le pasó esto, a diferencia de 24% (4) que a veces le pasa esto, por otro lado 18% (3) a menudo se encuentra en este contexto y finalmente siempre llevan este proceso el 29% (5) sobrante.

Estar tranquilo y repentinamente cambiar a una actitud hostil nunca le sucedió al 47% (8) de alumnos, rara vez tienen esta postura 24% (4), a veces sienten esta variación 12% (2), otro 12% (2) expresan este cambio a menudo y sólo el 6% (1) siempre revela este comportamiento.

12% (2) nunca siente intermitentemente descontrol emocional contra los demás, calmándose a continuación, 12% (2) rara vez se enfurece hasta este punto, 24% (4) a veces manifiesta este desorden, 24% (4) reveló que a menudo tiene esta alteración y 29% (5) siempre muestra este comportamiento.

24% (4) de los alumnos nunca cree que las personas desagradables se merezcan ser agredidos, 24% (4) rara vez pensaron esto, 24% (4) a veces aprueba esta situación, 24% (4) a menudo afirma que esto es correcto y solamente el 6% (1) siempre considera esta actitud.

Nunca enfrentarse a los demás es común para el 41% (7) de los estudiantes, a 24% (4) rara vez le ocurre esto, 12% (2) a veces considera oportuno esta posición en un debate, otro 12% (2) a menudo posee esta conducta y el restante 12% (2) siempre tiene disputas con las personas.

47% (8) nunca agravia contra otra persona si ésta le levanta la voz, 12% (2) rara vez mantiene esta forma de expresarse, 12% (2) a veces tiene esta actitud, 29% (5) a menudo se ve envuelta en esta circunstancia y 0% (0) de los encuestados siempre se manifiesta de esta forma.

Nunca es urgente para el 12% (2) de los alumnos perjudicar al prójimo, rara vez no pueden controlar esto el 12% (2), 29% (5) a veces consideran esto oportuno, otro 29% (5) a menudo tienen esta necesidad y 18% (3) presentan constantemente esta posición.

29% (3) de los alumnos indican una conducta agresiva cuando están molestos, otro 29% (5) revela que rara vez tiene este comportamiento, 24% (4) asegura que a veces desearía expresar su ira contra los demás, 12% (2) afirmó que a menudo siente este impulso y 6% (1) tiende a proceder de esta manera.

Sentirse agraviado por una persona, puede ser motivo para tener una pelea nunca es una alternativa para el 24% (4) de los estudiantes, por otro lado 24% (4) de los mismos rara vez piensan esto, 24% (4) a veces creen esto necesario, 24% (4) a menudo ven esto como una opción y un 6% (1) considera que es inevitable este hecho.

Tener un argumento para agredir a alguien nunca es el propósito de 12% (2) de los alumnos, el mismo porcentaje (12%) rara vez se aferra a una excusa para este fin, 24% (4) a veces piensa en esta situación, 19% (5) a menudo se plantea este hecho y 24% (4) siempre tiene el enfrentamiento como objetivo.

12% (2) de los estudiantes nunca cree en la represalia, 24% (4) rara vez piensa que esta actitud sea la adecuada, 24% (4) manifiesta que a veces esto es justo, 29% (5) a menudo considera que debe responder a los agravios de la misma manera y 12% (2) siempre mantiene este comportamiento.

Utilizar la violencia nunca es una opción viable para el 29% (5) de los alumnos, 24% (4) expone que rara vez esto es necesario, 24% (4) a veces considera esta alternativa, 12% (2) a menudo estima el comportamiento agresivo para estas oportunidades y 12% (2) afirma que siempre es una buena elección.

18% (3) nunca golpea a la persona que la agrede, 18% (3) rara vez maltrata, 18% (3) a veces comete este exabrupto, 24% (4) a menudo tiene esta actitud y 24% (4) siempre piensa de esta manera.

12% (2) no tiene problemas de comunicación, 24% (4) rara vez manifiesta este inconveniente, 24% (4) a veces no puede resolver asuntos por este hecho,

24% (4) a menudo posee esta dificultad y 18% (3) siempre manifiesta este impedimento.

Tener la razón no es relevante para el 12% (2) de los alumnos, 12% (2) rara vez quieren tenerla, 24% (4) a veces necesitan esta certeza, 29% (5) a menudo discute con las personas que no comparten su idea y 24% (4) siempre se molesta cuando contradicen su opinión.

El poco dominio de sí mismo frente al fastidio no es inconveniente para el 12% (2) de los estudiantes, el mismo porcentaje (12%) revela que rara vez le sucede esto, 24% (4) asegura a veces tener esta reacción, 35% (6) a menudo responde de esta manera y un 18% (3) confirma siempre proceder así.

Nunca responder de la misma manera si le levantan la voz es incuestionable para el 18% (3), rara vez reaccionar hacia esta actitud es cierto para otro 18% (3), 18% (3) a veces contesta de la misma manera, 29% (5) a menudo tiene esta postura y 18% (3) siempre muestra esta conducta.

18% (3) de los alumnos admite nunca decir cosas de mal gusto cuando está molesto, 29% (5) rara vez se expresa de esta manera, 29% (5) a veces tiene este comportamiento, 18% (3) suele expresarse con este vocabulario y 6% (1) siempre mantiene esta posición.

Nunca cumplir las advertencias que dirige a otra persona registra un 0% de alumnos, 29% (5) rara vez lleva a cabo las amenazas, 29% (5) a veces las ejecuta, 18% (3) a menudo realiza estos hechos y 24% (4) siempre efectúa lo que garantizó.

Gritar en una discusión no es una característica del 12% (2), otro 35% (6) rara vez pierde el control al debatir, 35% (6) a veces tiene un diálogo fuera de lugar, 12% (2) a menudo no domina el volumen de voz y 6% (1) siempre levanta la misma.

12% (2) de los alumnos nunca tiene buen control de su vocabulario en momentos de tensión, 29% (5) rara vez domina su léxico, 24% (4) a veces mantiene la compostura, 29% (5) a menudo conserva su posición y 6% (1) siempre contiene los modos.

Conceder algo de razón al prójimo para evitar desencuentros no es una alterativa para el 6% (1) de los estudiantes, 35% (6) rara vez otorga esta conformidad, 29% (5) a veces cede, 24% (4) a menudo consensua con la otra persona y 6% (1) siempre accede a esta conducta.

6% (1) manifiesta nunca mostrar ensañamiento, 29% (5) rara vez se expresa de esta manera, 24% (4) a veces comete este exabrupto, 24% (4) a menudo arremete contra un objeto y 18% (3) siempre actúa violentamente.

Nunca es viable para el 6% (1) de los alumnos romper objetos cercanos en momentos de ira, 12% (2) rara vez piensa de esta manera, 29% (5) a veces expresa su molestia de esta forma, 35% (6) a menudo cree que esto es adecuado y 18% (3) siempre reacciona de forma agresiva.

12% (2) nunca golpea la mesa para manifestar enojo, 18% (3) rara vez hace esto, 24% (4) a veces se encuentra en este contexto, 24% (4) a menudo toma esta posición y 24% (4) siempre exterioriza así esta emoción.

Lanzar objetos cuando se está enfadado no es razonable para el 12% (2) de los encuestados, 24% (4) rara vez se deja llevar, 24% (4) a veces tiene este comportamiento, 29% (5) a menudo procede de esta manera y 12% (2) siempre considera esta actitud.

12% (2) no domina sus emociones, 18% (3) rara vez se contiene, 18% (3) a veces actúa impulsivamente, 33% (6) a menudo es impetuoso y finalmente 18% (3) siempre tiene una actitud agresiva.

3.2 RESULTADOS DEL POSTEST

3.2.1 INVENTARIO DE AUTOESTIMA

Afirmaciones	V	%	F	%	Total F1	Total %
1- Cuando estoy en un grupo de personas, generalmente hago lo que los, demás desean en vez de hacer sugerencias.	3	18	14	82	17	100
2- Mi vida diaria está llena de cosas que me mantienen interesado.	11	65	6	35	17	100

3- Me resulta difícil concentrarme en una tarea o trabajo.	2	12	15	88	17	100
4- Me pongo muy tenso y angustiado cuando creo que otras personas me desaprueban.	4	24	13	76	17	100
5- Me gusta (me gustó) la escuela.	2	12	15	88	17	100
6- Las tormentas me aterrorizan.	9	53	8	47	17	100
7- Me cuesta mucho trabajo contar algo acerca de mí.	5	29	12	71	17	100
8- Cuando estoy aburrido me gusta generalmente un poco de "acción" para divertirme.	9	53	8	47	17	100
9- Debo admitir que a menudo trabajo lo menos posible.	3	18	14	82	17	100
10- Me gusta ser el centro de la atención de los demás.	7	41	13	76	20	117.6471
11- No temo entrar solo en un lugar donde otras personas están reunidas conversando.	8	47	9	53	17	100
12- En la escuela soy (fui) lento para aprender.	11	65	6	35	17	100
13- La crítica o el regaño me incomodan mucho.	3	18	14	82	17	100
14- Difícilmente me excito o me emociono.	3	18	14	82	17	100
15- A menudo tomo mis decisiones impulsivamente y sin ponerme a pensar.	2	12	15	88	17	100
16- A veces hago aquello que me hace sentir alegre y contento en un momento dado, sin importarme lo que puede venir después.	8	47	8	47	16	94.11765
17- Cuando trabajo en un grupo me gusta ser el líder y encargarme de las cosas.	14	82	3	18	17	100
18- Generalmente no me gusta hablar mucho, excepto cuando estoy con personas que conozco bien.	8	47	9	53	17	100
19- No me importaría si en un grupo se me pide que empiece una discusión a que dé una opinión acerca de algo que conozco a fondo.	4	24	13	76	17	100
20- Me relaciono bien con la gente.	13	76	4	24	17	100
21- Cuando estaba en la escuela me costó mucho trabajo hablar en clase.	4	24	13	76	17	100
22- Soy mejor para hablar que para escuchar a otros.	11	65	6	35	17	100

23- Frecuentemente me pongo de mal genio.	3	18	14	82	17	100
24- A veces me gustaría ir contra las reglas y hacer cosas que no debo.	5	29	12	71	17	100
25- Tengo muy pocas peleas con los miembros de mi familia.	13	76	4	24	17	100
26- No le temo al agua.	16	94	1	6	17	100
27- Me gustan diferentes clases de juegos y diversiones.	14	82	3	18	17	100
28- Rehuso participar en ciertos juegos, por no ser bueno en ellos.	11	65	6	35	17	100
29- Me da miedo estar solo en la oscuridad.	6	35	11	65	17	100
30- Debo admitir que soy bastante bueno para conversar.	13	76	4	24	17	100
31- La gente me gana fácilmente en las discusiones.	5	29	12	71	17	100
32- Cuando estoy acorralado digo sólo aquella parte de verdad que con seguridad no me perjudica.	14	82	3	18	17	100
33- Tengo una habilidad especial para influir en los demás.	12	71	5	29	17	100
34-Me, gusta impartir órdenes y poner en marcha las cosas.	5	29	12	71	17	100

Después de aplicado el plan tutorial los resultados dicen que el 18 % (3) de los estudiantes hacen lo que los demás dicen que haga sin poder emitir sugerencias y el 82 % (14) son capaces de emitir opinión o sugerencias.

El 65% (11) de los alumnos manifiesta sentirse interesados con las cosas que pasan en su vida mientras el 35% (06) no encuentra interés por las cosas que le sucedan.

Un 12% (02) de los alumnos manifiesta tener problemas de concentración durante una actividad a desarrollar mientras que el 88% (15) son capaces de mantener una buena concentración.

Solo un 24% de los alumnos siente preocupación al ser desaprobados por otras personas mientras que el 76% han superado este temor después de

haber aplicado el plan tutorial mejorando de esta manera la autoestima de cada alumno.

A pesar de haber aplicado un buen plan en los alumnos se nota que al 88% aun les sigue sin gustar la escuela mientras que al 12% sí.

Nueve de los alumnos manifestar sentir temor por las tormentas, representando a un 53%, mientras que al 47% de ellos no.

De manera contraria que al inicio del programa solo al 29% (05) de los alumnos les cuesta contar algo sobre ellos mientras que al 71% ya no.

El 53% (9) de las personas testeadas buscan un poco de “acción” para divertirse cuando están aburridas, a diferencia del 47% (8) restante.

Trabajar arduamente es tedioso para 18% (3) de las personas consultadas, en cambio el 82% (14) prefiere esforzarse un poco más.

Ser el centro de atención es importante para siete (41%) de los 17 alumnos, a los otros trece (76%) no les molesta pasar desapercibido.

Temer entrar sin compañía a un lugar donde otros conversan es común para el 47% (8) de los alumnos, para el sobrante 53% (9) no es así.

18% (3) de los alumnos consideran que en la escuela tienen (tuvieron) problemas de aprendizaje, por otro lado 82% (14) estima que eso no es o no fue parte de su desarrollo educativo.

Ser tratados amablemente es fundamental para el 18% (3) de los estudiantes, el trato duro es habitual para el 82% (14).

Es poco común excitarse para el 18% (3) de los estudiantes, en contraste con el 82% (14) a los que les resulta usual.

El 12% (2) de los consultados toma decisiones impulsivamente antes de pensar, 88% (15) se toma su tiempo para considerar las alternativas disponibles.

47% (8) de los alumnos en algunas ocasiones se sienten libres de estar contentos sin importarles lo venidero, 47% (8) son más cautos en este sentido.

La proactividad en trabajos grupales es una característica del 82% (14) de alumnos, 18% (3) prefiere seguir instrucciones.

47% (8) son reservadas con personas desconocidas, 53% (9) opina lo contrario.

Dar a conocer su criterio es común para el 24% (4) de los alumnos, al 76% (13) lo creen menos oportuno.

El 76% (13) de los alumnos son extrovertidos y con facilidad para generar lazos de amistad, el otro 24% (4) es más prudente en las relaciones.

Para el 24% (4) fue trabajoso hablar en clase, no siendo así para el 76% (13) restante.

65% (11) de los alumnos son más activos expresando lo que piensan, 35% (6) prefieren escuchar.

Es habitual estar malhumorado para el 18% (3) de los estudiantes, 82% (14) tienen mejor ánimo.

29% (5) de los participantes sienten intermitentemente algún tipo de rebeldía en su vida, 71% (12) no cuestionan.

La cordialidad es frecuente en las familias del 76% (13) de los alumnos, 24% (4) reconoce tener desencuentros en el hogar.

Los estudiantes que no le temen al agua constituyen un 94% (16), por otro lado 6% (1) manifestó su miedo a este recurso.

La diversidad de pasatiempos es importante para el 82% (14) de estudiantes, 18% (3) prefieren la monotonía.

Por sentirse inferior, 65% (11) de los alumnos se limita a no participar en ciertas dinámicas; todo lo contrario, para el otro 35% (6).

A 35% (6) de los estudiantes le da miedo la oscuridad, al 64% (11) sobrante le es indiferente.

76% (13) de los alumnos acepta su buena predisposición para el diálogo, a diferencia del 24% (4) que no se percibe de esta manera.

Sentir que pierde los debates con facilidad es frecuente para el 28% (5) de los encuestados, por otro lado, para el 71% (12) es menos probable que esto pase.

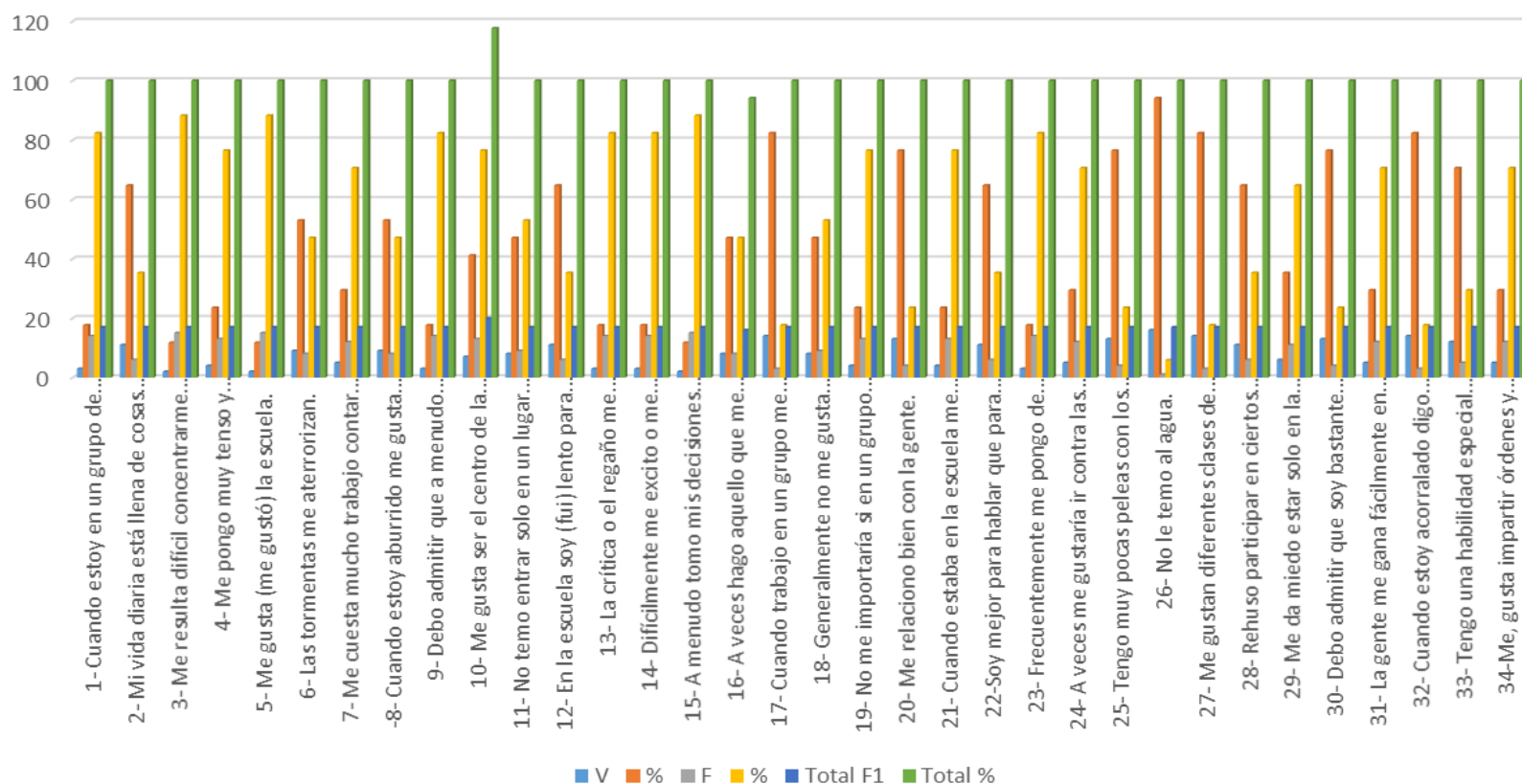
82% (14) de los alumnos prefiere mentir para no verse afectado cuando se encuentra en problemas, 18% (3) antepone la honestidad.

La cualidad sobresaliente de un 71% (12) de los estudiantes es influir sobre las personas, 29% (5) creen no contar con esta capacidad.

Al 29% (5) de los alumnos les interesa tener la autoridad en lo que hacen, el 71% (12) prefieren lo contrario.

POST TEST – INVENTARIO DE AUTOESTIMA

Gráfico N° 01
Inventario de Autoestima



Fuente. Test aplicado a los estudiantes del CEBA San Marcos.

3.2.2 CUESTIONARIO DE CÓLERA, IRRITABILIDAD Y AGRESIÓN

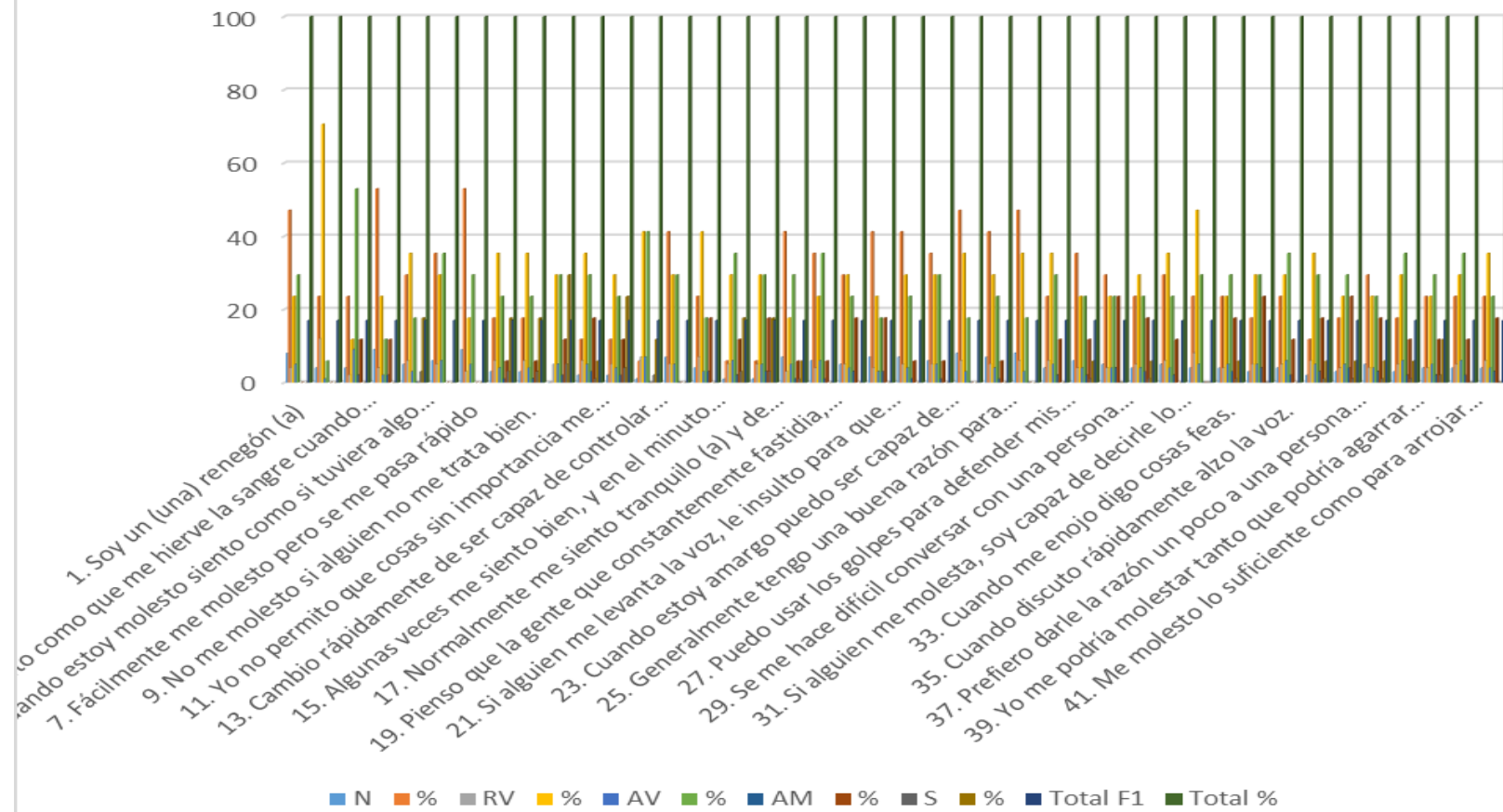
	N	%	RV	%	AV	%	AM	%	S	%	Total F1	Total %
1. Soy un (una) renegón (a)	8	47	4	24	5	29		0		0	17	100
2. No puedo evitar ser algo tosco (a) con la persona que no me agrada.	4	24	12	71	1	6		0		0	17	100
3. Siento como que me hierva la sangre cuando alguien se burla de mí.	4	24	2	12	9	53	2	12		0	17	100
4. Paso mucho tiempo molesto (a), mas de lo que la gente cree.	9	53	4	24	2	12	2	12		0	17	100
5. Cuando estoy molesto siento como si tuviera algo pesado sobre mis hombros.	5	29	6	35	3	18	0	0	3	18	17	100
6. Me molesta que La gente se acerque mucho a mi alrededor.	6	35	5	29	6	35		0		0	17	100
7. Fácilmente me molesto pero se me pasa rápido	9	53	3	18	5	29		0		0	17	100
8. Con frecuencia estoy muy molesto (a) y a punto de explotar	3	18	6	35	4	24	1	6	3	18	17	100
9. No me molesto si alguien no me trata bien.	3	18	6	35	4	24	1	6	3	18	17	100
10. Yo soy muy comprensivo(a) con todas las personas.	0	0	5	29	5	29	2	12	5	29	17	100
11. Yo no permito que cosas sin importancia me molesten.	2	12	6	35	5	29	3	18	1	6	17	100
12. Es muy común estar muy amargo(a) acerca de algo y luego rápidamente sentirme tranquilo.	2	12	5	29	4	24	2	12	4	24	17	100
13. Cambio rápidamente de ser capaz de controlar mi amargura a no ser capaz de controlarla.	1	6	7	41	7	41	0	0	2	12	17	100
14. Cuando estoy molesto (a) no puedo dejar de gritar; mientras que otras veces no grito.	7	41	5	29	5	29	0	0		0	17	100
15. Algunas veces me siento bien, y en el minuto siguiente cualquier cosa me	4	24	7	41	3	18	3	18		0	17	100

molesta.													
16. Hay momentos en la que estoy tan molesto (a) que siento que el corazón me palpita rápidamente y Luego de un cierto tiempo me siento bastante relajado (a).	1	6	5	29	6	35	2	12	3		18	17	100
17. Normalmente me siento tranquilo (a) y de pronto de un momento a otro, me enfurezco a tal punto que podría ser capaz de golpear cualquier cosa.	1	6	5	29	5	29	3	18	3		18	17	100
18. Hay épocas en las cuales he estado tan molesto (a) que he explotado todo el día frente a los demás, pero luego me he puesto tranquilo(a).	7	41	3	18	5	29	1	6	1		6	17	100
19. Pienso que la gente que constantemente fastidia, está buscando un puñete o una cachetada.	6	35	4	24	6	35	1	6			0	17	100
20. Peleo con casi toda la gente que conozco.	5	29	5	29	4	24	3	18			0	17	100
21. Si alguien me levanta la voz, le insulto para que se calle.	7	41	4	24	3	18	3	18			0	17	100
22. En ocasiones no puedo controlar mi necesidad de hacer daño a otras personas.	7	41	5	29	4	24	1	6			0	17	100
23. Cuando estoy amargo puedo ser capaz de cachetear a alguien.	6	35	5	29	5	29	1	6			0	17	100
24. Pienso que cualquiera que me insulte o insulte a mi familia está buscando pelea.	8	47	6	35	3	18	0	0			0	17	100
25. Generalmente tengo una buena razón para golpear a alguien.	7	41	5	29	4	24	1	6			0	17	100
26. Si alguien me golpea primero, yo Le respondo de igual manera.	8	47	6	35	3	18	0	0			0	17	100
27. Puedo usar los golpes para defender mis derechos si fuera necesario.	4	24	6	35	5	29	2	12			0	17	100
28. Yo golpeo a otro (a) cuando él (ella) me insulta primero.	6	35	4	24	4	24	2	12	1	6		17	100

29. Se me hace difícil conversar con una persona para resolver un problema.	5	29	4	24	4	24	4	24	0	0	17	100
30. No puedo evitar discutir con La gente que no está de acuerdo conmigo.	4	24	5	29	4	24	3	18	1	6	17	100
31. Si alguien me molesta, soy capaz de decirle lo que pienso sobre él (ella)	5	29	6	35	4	24	2	12		0	17	100
32. Cuando la gente me grita, yo también le grito	4	24	8	47	5	29	0	0	0	0	17	100
33. Cuando me enoja digo cosas feas.	4	24	4	24	5	29	3	18	1	6	17	100
34. Generalmente hago amenazas o digo cosas feas que después no cumplo.	3	18	5	29	5	29	4	24	0	0	17	100
35. Cuando discuto rápidamente alzo la voz.	4	24	5	29	6	35	2	12		0	17	100
36. Aún cuando esté enojado (a), no digo malas palabras ni maldigo.	2	12	6	35	5	29	3	18	1	6	17	100
37. Prefiero darle la razón un poco a una persona antes que discutir.	3	18	4	24	5	29	4	24	1	6	17	100
38. Cuando estoy enojado (a) algunas veces golpeo la puerta.	5	29	4	24	4	24	3	18	1	6	17	100
39. Yo me podría molestar tanto que podría agarrar el objeto más cercano y romperlo.	3	18	5	29	6	35	2	12	1	6	17	100
40. A veces expreso mi cólera golpeando sobre la mesa.	4	24	4	24	5	29	2	12	2	12	17	100
41. Me molesto lo suficiente como para arrojar objetos.	4	24	5	29	6	35	2	12	0	0	17	100
42. Cuando me molesto mucho boto las cosas.	4	24	6	35	4	24	3	18	0	0	17	100

POST TEST – CUESTIONARIO DE LA CÓLERA

Gráfico N°02
Cuestionario de Cólera



Fuente. Test aplicado a los estudiantes del CEBA San Marcos.

El 47% (8) de los alumnos afirma nunca renegar, otro 24% (4) rara vez haberlo hecho, 29% (5) de los estudiantes manifiesta a veces tomarse las cosas de esta manera, 0% revela que a menudo reniega y 0% reconoció que renegar forma parte de su día a día.

La tendencia agresiva con personas a las que no se le tiene simpatía parece ser nula para el 24% (4) de los encuestados, 71% (12) rara vez sentía alguna necesidad de arremeter contra la mismas, 6% (1) a veces experimenta este impulso, 0% a menudo se encuentra en esta situación y por último un 0% de los testeados siempre está propenso a demostrar algún tipo hostilidad.

24% (4) de los participantes nunca siente repulsión por la burla de otros hacia él (ella), 12% (2) rara vez sintió enojo, 53% (9) a veces manifiestan ira hacia esta actitud, 12% (2) a menudo rechazan este comportamiento y finalmente el 0% de los estudiantes siempre les irrita esta conducta.

53% (9) de los estudiantes nunca están fastidiados, 24% (4) rara vez muestran este rasgo, 12% (2) a veces tienen este comportamiento, 12% (2) a menudo están disgustados y 0% siempre está molesto.

Sentir una carga cuando se está desconforme con alguna situación jamás fue experimentado por el 29% (5) de los alumnos, 35% (6) rara vez trataron con este problema, 18% (3) a veces sienten este peso, 0% a menudo lo presentan y 18% (3) siempre tienen esta dificultad.

Molestarse cuando irrumpen su espacio personal no es un problema para el 35% (6) de encuestados, el 29% (5) rara vez siente fastidio, a 35% (6) a veces le incomoda esta transgresión a su intimidad, 0% asegura sentir a menudo que su entorno es invadido y 0% creen que siempre pasa esto.

35% (9) nunca se molesta; al 18% (3) rara vez le pasa esto, 29% (5) a veces manifiesta esta conducta, 0% a menudo se irrita con facilidad y 0% siempre se fastidia sin esfuerzo para luego calmarse.

18% (3) de los estudiantes nunca se siente iracundo, 35% (6) rara vez manifiestan cólera, 24% (4) a veces tienden a irritarse, otro 6% (1) a menudo experimentan este nivel de enojo y por último 18% (3) siempre están furiosos.

A 18% (3) de los encuestados no les afecta si una persona no los trata bien, a 35% (6) rara vez les perjudica si esto pasa, a 24% (4) a veces les importa que su entorno sea amable con ellos, 6% (1) a menudo quieren un ambiente agradable y finalmente el buen trato es imprescindible para el 18% (3).

La comprensión no es una característica del 0% de los alumnos, así mismo 29% (5) rara vez es empático con los demás, 29% (5) a veces entienden, 12% (2) a menudo asimilan y 29% (5) siempre están dispuestos a asistir al otro.

En 12% (2) no influyen los temas menores, en 35% (6) rara vez esto modifica su postura, para otro 29% (5) a veces otras cosas tienen mayor relevancia, 28% (3) a menudo le resta atención a estos asuntos y 6% (1) siempre relegará las cosas improductivas.

Para 12% (2) es inusual estar realmente fastidiado con algún asunto y luego mejorar su actitud, 29% (5) rara vez se molesta de esta manera, 24% (4) a veces se encuentra en esta situación, 12% (2) a menudo tienen actitud hostil para luego tranquilizarse y 24% (4) siempre está en esta posición.

6% (1) no tiene problemas para controlar su amargura, 41% (7) rara vez se auto controla, 41% (7) a veces puede controlar esta actitud por un tiempo, 0% a menudo no puede controlar su cólera y 12% (2) tiene dificultades para dominarse.

Gritar cuando están molestos mientras que otras veces no nunca le pasó al 41% (7) de participantes, al 29% (5) rara vez le pasa esto, a otro 29% (5) a veces le tocó vivir estas situaciones, a 0% a menudo le pasa y a 0% se le dificulta controlar su enfado lo suficiente para no gritar en diferentes contextos.

La falta de control de emociones no es común para 24% (4) de los alumnos, teniendo un porcentaje mayor los estudiantes que rara vez saben manejarlas mejor (41%), siguiendo con un 18% (3) los que a veces dominan las mismas, otro 18% (3) a menudo se sienten bien para luego mostrarse irritables y 0% siempre tiene este cambio repentino de emociones.

El 6% (1) de los alumnos nunca se sintió tan molesto que afectó su ritmo cardiaco, para luego tranquilizarse, a 29% (5) rara vez le pasó esto, a diferencia de 35% (6) que a veces le pasa esto, por otro lado 12% (2) a

menudo se encuentra en este contexto y finalmente siempre llevan este proceso el 18% (3) sobrante.

Estar tranquilo y repentinamente cambiar a una actitud hostil nunca le sucedió al 6% (1) de alumnos, rara vez tienen esta postura 29% (5), a veces sienten esta variación 29% (5), otro 18% (3) expresan este cambio a menudo y sólo el 18% (3) siempre revela este comportamiento.

41% (7) nunca siente intermitentemente descontrol emocional contra los demás, calmándose a continuación, 18% (3) rara vez se enfurece hasta este punto, 29% (5) a veces manifiesta este desorden, 6% (1) reveló que a menudo tiene esta alteración y 6% (1) siempre muestra este comportamiento.

35% (6) de los alumnos nunca cree que las personas desagradables se merezcan ser agredidos, 24% (4) rara vez pensaron esto, 35% (6) a veces aprueba esta situación, 6% (1) a menudo afirma que esto es correcto y el 0% siempre considera esta actitud.

Nunca enfrentarse a los demás es común para el 29% (5) de los estudiantes, a 29% (5) rara vez le ocurre esto, 24% (4) a veces considera oportuno esta posición en un debate, otro 18% (3) a menudo posee esta conducta y el 0% siempre tiene disputas con las personas.

41% (7) nunca agravia contra otra persona si ésta le levanta la voz, 24% (4) rara vez mantiene esta forma de expresarse, 18% (3) a veces tiene esta actitud, 18% (3) a menudo se ve envuelta en esta circunstancia y 0% de los encuestados siempre se manifiesta de esta forma.

Nunca es urgente para el 41% (7) de los alumnos perjudicar al prójimo, rara vez no pueden controlar esto el 29% (5), 24% (4) a veces consideran esto oportuno, otro 6% (1) a menudo tienen esta necesidad y 0% presentan constantemente esta posición.

35% (6) de los alumnos indican una conducta agresiva cuando están molestos, otro 29% (5) revela que rara vez tiene este comportamiento, 29% (5) asegura que a veces desearía expresar su ira contra los demás, 6% (1) afirmó que a menudo siente este impulso y 0% tiende a proceder de esta manera.

Sentirse agraviado por una persona, puede ser motivo para tener una pelea nunca es una alternativa para el 47% (8) de los estudiantes, por otro lado

35% (6) de los mismos rara vez piensan esto, 18% (3) a veces creen esto necesario, 0% a menudo ven esto como una opción y 0% considera que es inevitable este hecho.

Tener un argumento para agredir a alguien nunca es el propósito de 41% (7) de los alumnos, el 29% (5) rara vez se aferra a una excusa para este fin, 24% (4) a veces piensa en esta situación, 6% (1) a menudo se plantea este hecho y 0% siempre tiene el enfrentamiento como objetivo.

47% (8) de los estudiantes nunca cree en la represalia, 35% (6) rara vez piensa que esta actitud sea la adecuada, 18% (3) manifiesta que a veces esto es justo, 0% a menudo considera que debe responder a los agravios de la misma manera y 0% siempre mantiene este comportamiento.

Utilizar la violencia nunca es una opción viable para el 24% (4) de los alumnos, 35% (6) expone que rara vez esto es necesario, 29% (5) a veces considera esta alternativa, 12% (2) a menudo estima el comportamiento agresivo para estas oportunidades y 0% afirma que siempre es una buena elección.

35% (6) nunca golpea a la persona que la agrede, 24% (4) rara vez maltrata, 24% (4) a veces comete este exabrupto, 12% (2) a menudo tiene esta actitud y 6% (1) siempre piensa de esta manera.

29% (5) no tiene problemas de comunicación, 24% (4) rara vez manifiesta este inconveniente, 24% (4) a veces no puede resolver asuntos por este hecho, 24% (4) a menudo posee esta dificultad y 0% siempre manifiesta este impedimento.

Tener la razón no es relevante para el 24% (4) de los alumnos, 29% (5) rara vez quieren tenerla, 24% (4) a veces necesitan esta certeza, 18% (3) a menudo discute con las personas que no comparten su idea y 6% (1) siempre se molesta cuando contradicen su opinión.

El poco dominio de sí mismo frente al fastidio no es inconveniente para el 29% (2) de los estudiantes, el 35% (6) revela que rara vez le sucede esto, 24% (4) asegura a veces tener esta reacción, 12% (2) a menudo responde de esta manera y 0% confirma siempre proceder así.

Nunca responder de la misma manera si le levantan la voz es incuestionable para el 24% (4), rara vez reaccionar hacia esta actitud es

cierto para otro 47% (8), 29% (5) a veces contesta de la misma manera, 0% a menudo tiene esta postura y 0% siempre muestra esta conducta.

24% (4) de los alumnos admite nunca decir cosas de mal gusto cuando está molesto, 24% (4) rara vez se expresa de esta manera, 29% (5) a veces tiene este comportamiento, 18% (3) suele expresarse con este vocabulario y 6% (1) siempre mantiene esta posición.

Nunca cumplir las advertencias que dirige a otra persona registra un 18% (3) de alumnos, 29% (5) rara vez lleva a cabo las amenazas, 29% (5) a veces las ejecuta, 24% (4) a menudo realiza estos hechos y 0% siempre efectúa lo que garantizó.

Gritar en una discusión no es una característica del 24% (4), otro 29% (5) rara vez pierde el control al debatir, 35% (6) a veces tiene un diálogo fuera de lugar, 12% (2) a menudo no domina el volumen de voz y 0% siempre levanta la misma.

12% (2) de los alumnos nunca tiene buen control de su vocabulario en momentos de tensión, 35% (6) rara vez domina su léxico, 29% (5) a veces mantiene la compostura, 18% (3) a menudo conserva su posición y 6% (1) siempre contiene los modos.

Conceder algo de razón al prójimo para evitar desencuentros no es una alternativa para el 18% (3) de los estudiantes, 24% (4) rara vez otorga esta conformidad, 29% (5) a veces cede, 24% (4) a menudo consensua con la otra persona y 6% (1) siempre accede a esta conducta.

29% (5) manifiesta nunca mostrar ensañamiento, 24% (4) rara vez se expresa de esta manera, 24% (4) a veces comete este exabrupto, 18% (3) a menudo arremete contra un objeto y 6% (1) siempre actúa violentamente.

Nunca es viable para el 18% (3) de los alumnos romper objetos cercanos en momentos de ira, 29% (5) rara vez piensa de esta manera, 35% (6) a veces expresa su molestia de esta forma, 12% (2) a menudo cree que esto es adecuado y 6% (1) siempre reacciona de forma agresiva.

24% (4) nunca golpea la mesa para manifestar enojo, 24% (4) rara vez hace esto, 29% (5) a veces se encuentra en este contexto, 12% (2) a menudo toma esta posición y 12% (2) siempre exterioriza así esta emoción.

Lanzar objetos cuando se está enfadado no es razonable para el 24% (4) de los encuestados, 29% (5) rara vez se deja llevar, 35% (6) a veces tiene

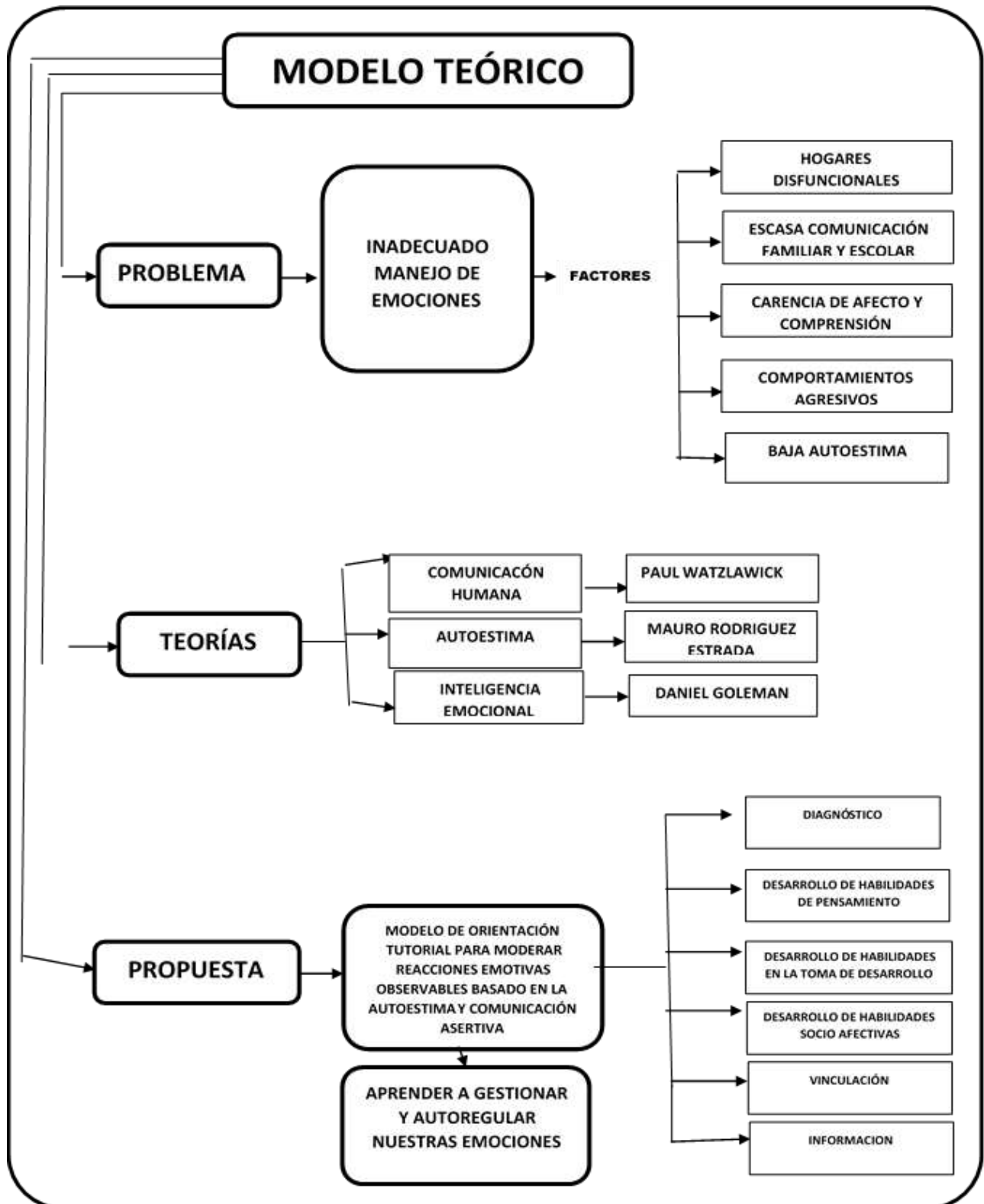
este comportamiento, 12% (2) a menudo procede de esta manera y 0% siempre considera esta actitud.

24% (4) no domina sus emociones, 35% (6) rara vez se contiene, 24% (4) a veces actúa impulsivamente, 18% (3) a menudo es impetuoso y finalmente 0% siempre tiene una actitud agresiva.

3.3 **MODELO TEÓRICO**

Este modelo teórico ha sido estructurado tomando en cuenta las recomendaciones de algunos estudiosos entre ellos se puede mencionar a Johnson y Pearson, quienes promueven un mejor aprendizaje de organizadores gráficos de cualquier orden que permiten expresar el conocimiento de la manera más clara precisa y resumida.

MODELO TEÓRICO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN



3.4 PROPUESTA TEÓRICA

3.4.1 PRESENTACIÓN:

La autora de la presente tesis ha realizado un análisis exhaustivo de los resultados, la elaboración de una metodología orientada y sustentada en las seis teorías expuestas en el marco teórico. Este modelo está canalizado a moderar reacciones emotivas, además fortalecido con dichas teorías activas relacionadas y sistematizadas, la cual podemos mencionar el extraordinario aporte de Daniel Goleman con la teoría de la inteligencia emocional que constituye uno de los pilares básicos que sustenta nuestra propuesta.

3.4.2 FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA:

Hemos sido testigos que los estudiantes del CEBA “San Marcos” Centro de Educación Básica Alternativa como una modalidad de la etapa de educación básica, equivalente a la educación básica regular en calidad y logros de aprendizaje enfatiza la preparación para el trabajo y el desarrollo de capacidades empresariales de los estudiantes del nivel primario (niños) y secundario (adolescentes) en extraedad, así como a jóvenes y adultos, que por diversas razones no tuvieron acceso a la Educación Básica Regular o no pudieron culminar sus estudios y para aquellos que necesitan compatibilizar el trabajo con el estudio. Han venido demostrando en toda la faceta de estudio un bajo nivel del control de emociones, perjudicando directamente en el proceso de aprendizaje dicha realidad sobre el inadecuado manejo de emociones motivó realizar la propuesta en mención.

La primera teoría que permite visualizar dicho problema planteada por el psicólogo Daniel Goleman (profesor de la universidad de Harvard) lo importante es el nivel de inteligencia emocional que manifiesta tener consciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás permite manejar habilidades sociales para afrontar los retos de la vida. La inteligencia emocional no es un parámetro marcado desde el momento de nuestro nacimiento, sino que debemos de concebirla como algo que es imposible desarrollar y fomentar, es decir ni siquiera es algo que quede estacionado y que llegue un momento en el cual es imposible su desarrollo. Esta teoría ayudara en el aspecto tutorial como un aporte pues dice que el futuro no es

algo que este predefinido, no está escrito, somos nosotros, el entorno y nuestros patrones lo que marcamos.

En la segunda teoría fundamenta en la mencionada propuesta planteada por el Dr. Mauro Rodríguez Estrada, manifiesta que la autoestima la clave del éxito personal es un sentimiento valorativo de nuestro ser, de quiénes somos nosotros, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad. Esto se aprende, cambia y se puede mejorar. Esta teoría aporta en la propuesta en el sentido que aumentar la autoestima de los alumnos significa mejorar sus niveles de aprendizaje y de igual forma las posibilidades de éxito de estos en la vida privada y profesional.

En la cuarta teoría relacionada a la comunicación humana como obra organizadora del pensamiento sobre la dimensión interpersonal de Paul Watzlawick aporta al trabajo de investigación como una fuente de reflexión desde una perspectiva constructivista y sistémica, es decir la vida del ser humano está permanentemente llena de conflictos. Hay diferentes formas de reaccionar frente a los conflictos. Muchos optan por una actitud prepotente y punitiva, que se concreta en sus actos comunicativos implicando estas reacciones un inadecuado manejo de emociones ya que creen que los solucionan mediante la imposición de órdenes, castigos, amenazas, humillaciones, etc.,

3.4.3 JUSTIFICACIÓN:

La propuesta que formulamos posee plena justificación en la medida en que se sustenta en seis sólidas teorías científicas orientadas a plantear y aplicar una solución coherente y de efectos evidentes frente al mal manejo del control de emociones por parte de los estudiantes del CEBA “San Marcos”. Es evidente que esta propuesta académica fue consolidada y fortalecida Perceptiblemente todas estas teorías y temáticas de carácter científico necesariamente mejorada con una amplia gama de teorías y de estricta índole científica en base al rigor científico pertinente y mediante un cuidadoso análisis se plantifico se estructuró y se elaboró en forma ordenada y sistemática habiéndose utilizado una metodología adecuada para dicho propósito con talleres minuciosamente

seleccionados pertenecientes a temáticas relacionados al manejo y control de emociones.

Siendo necesario aclarar que la propuesta en mención fue elaborada dentro de los engendros del rigor de la ciencia, realmente este trabajo de investigación se ha realizado en un amplio campo y conglomerado conocimiento que encontró su eficaz ejecución en los resultados que se obtuvieron.

3.4.4 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA: En la elaboración de nuestra propuesta se han elaborado los siguientes objetivos:

1. Motivar a los estudiantes respecto a la importancia que posee el buen manejo de emociones haciendo hincapié que el dominio de la emoción otorga al individuo aspectos positivos dentro del propio entorno social, descubriendo asimismo las necesidades formativas, académicas y administrativas.
2. Promover el eficiente manejo de emociones lo que repercutirá favorablemente en sus niveles de aprendizaje y comportamiento.
3. Fomentar el hábito del buen manejo de emociones por constituir estas un indicador de una envidiable personalidad y refinamiento, así como gran preparación.
4. Contribuir a la mejora de conductas y comportamientos en sus diversas facetas específicamente en el socio – afectivo y académico.

3.4.5 LOS NIVELES DE ACCIÓN, FINALIDADES DE LA INTERVENCIÓN Y ÁMBITOS DE ACCIÓN

La acción tutorial está dirigida a tres niveles de acción (Bisquerra, 1998: 149-165): individuos, pretendiendo la individuación del proceso enseñanza/aprendizaje; grupo, favoreciendo la potenciación del proceso educativo integral; comunidad, mediando y coordinando el proceso educativo.

Las finalidades de la intervención, son preventivas, de desarrollo y remediales. La prevención en éste modelo consiste, básicamente, en la implementación y desarrollo de estrategias que eviten la aparición de

problemáticas alrededor de los estudiantes, pudiendo ser éstas: humanas, académicas, sociales y administrativas. La prevención está íntimamente relacionada con el desarrollo, en donde se centran las acciones para que los estudiantes descubran y fortalezcan sus distintas capacidades y habilidades. Juntos, prevención y desarrollo, son el vehículo esencial para reducir las acciones remediales, las cuales son la última y primer instancia cuando un estudiante presenta problemas en alguna de las áreas de desarrollo y desempeño escolar.

En el modelo tutorial existen seis ámbitos de acción, para los ámbitos de desarrollo de habilidades del pensamiento, desarrollo de habilidades para la toma de decisiones y desarrollo de habilidades socioafectivas se ha decidido usar una misma unidad conceptual: desarrollo de habilidades. Se pudieron usar los conceptos de Enseñar a pensar, decidir, relacionarse, respectivamente, lo cual es igualmente válido en algunos modelos de acción tutorial. El que en este modelo se use “desarrollo de habilidades” se fundamenta en dos puntos que emanan de las teorías subyacentes:

- a) Los humanos estamos en un proceso de continuo desarrollo y evolución, y por tanto las acciones de los distintos agentes educativos sólo actúan como posibilitadoras o inhibidoras de dichos procesos en cada sujeto.
- b) La posibilidad de decisión de los sujetos, que aun cuando se les brinden acciones bienintencionadas, eligen que elementos incorporar a sus repertorios comportamentales.

En el siguiente cuadro (Cuadro 1) se presenta la forma en como proponemos hacer la lectura de las distintas dimensiones de la intervención tutorial, ninguna de las dimensiones es estática ni lineal, sino que son transversales ya que en cada una de ellas se efectúan.

Dimensiones de la Intervención tutorial		
Niveles de intervención	Finalidad de la intervención	Ámbitos de intervención
1. Individuo 2. Grupo/clase 3. Comunidad	1. Preventiva 2. Desarrollo 3. Remedial	1. Diagnóstico 2. Desarrollo de habilidades del pensamiento 3. Desarrollo de habilidades para la toma de decisiones 4. Desarrollo de habilidades socioafectivas 5. Vinculación 6. Información

3.4.6 ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA: La estructura consiste en tres campos que constituye en el desarrollo de habilidades del pensamiento, desarrollo de habilidades para la toma de decisiones y desarrollo de habilidades socioafectivas. Los pasos propuestos son los siguientes:

1. El tutor modela, con su ejemplo, el trabajo de los otros docentes. Por el conocimiento vertical y transversal que posee del currículum, promueve la interacción entre las distintas profesiones y profesionistas que convergen en el currículum y en los grupos-clase. Dicho de otra manera: el trabajo tutorial sienta las bases para la comprensión y ejecución del currículum de manera, multi, inter, y transdisciplinar. Sabe que la división de las disciplinas es artificial, y que ésta se da, básicamente, para facilitar la aprehensión; sabe, también, que el conocimiento emanado de ellas está íntimamente ligado, pues esencialmente responde a los problemas de la vida.
2. Los tutores son los primeros en incorporar en sus estrategias didácticas, la primacía del desarrollo de habilidades del pensamiento sobre la revisión a ultranza de contenidos, promoviendo que las habilidades del pensamiento enseñadas en lo particular (una asignatura, un curso, un

taller), tienen su valor en la medida en que puedan ser generalizables y aplicables a otros campos científicos y contextos socioculturales.

3. El tutor promueve, en coordinación con los departamentos, academias, orientador educativo y otras instancias, todas aquellas actividades que los currículos y extracurriculares, las habilidades del pensamiento y para el estudio de los estudiantes, así como aquellas pertinentes para el desarrollo óptimo de las habilidades para la enseñanza, en el caso de los docentes.

3.4.6.1 El diagnóstico en la tutoría

Toda acción de orientación educativa y, en consecuencia, toda acción tutorial, si pretende ser significativa para la comunidad, debe partir de un análisis de la realidad. Cuando se quiere prevenir la aparición de ciertas problemáticas, o, en su defecto, remediarlas, así como cuando se quiere desarrollar las habilidades y capacidades del estudiantado, se debe hacer con un alto grado de pertinencia, es decir, respondiendo a las necesidades prioritarias del contexto. Dicha pertinencia la da un correcto diagnóstico.

Del diagnóstico dependen las estrategias a seguir en todos los demás ámbitos, pues es el termómetro que permite medir tanto las necesidades de los maestros, como el impacto de las acciones implementadas. El diagnóstico es una poderosa herramienta para el mejoramiento del currículum y la administración escolar, ya que al producir información del impacto de las acciones educativas institucionales, se podrán promover las estrategias que permitan elevar la calidad de los docentes, orientadores, docentes y administrativos.

2.4.6.2 El desarrollo de habilidades del pensamiento

El tutor modela, con su ejemplo, el trabajo de los otros docentes. Por el conocimiento vertical y transversal que posee del currículum, promueve la interacción entre las distintas profesiones y profesionistas que convergen en el currículum y en los grupos-clase. Dicho de otra manera: el trabajo tutorial sienta las bases para la comprensión y ejecución del currículum de manera, multi, inter, y transdisciplinar. Sabe que la división de las disciplinas es artificial, y que ésta se da, básicamente, para facilitar la aprehensión; sabe, también,

que el conocimiento emanado de ellas está íntimamente ligado, pues esencialmente responde a los problemas de la vida.

Los tutores son los primeros en incorporar en sus estrategias didácticas, la primacía del desarrollo de habilidades del pensamiento sobre la revisión a ultranza de contenidos, promoviendo que las habilidades del pensamiento enseñadas en lo particular (una asignatura, un curso, un taller), tienen su valor en la medida en que puedan ser generalizables y aplicables a otros campos científicos y contextos socioculturales.

El tutor promociona, en coordinación con los departamentos, academias, orientador educativo y otras instancias, todas aquellas actividades que formen curricular y extracurricularmente las habilidades del pensamiento y para el estudio de los estudiantes, así como aquellas pertinentes para el desarrollo óptimo de las habilidades para la enseñanza, en el caso de los docentes.

3.4.6.3 El desarrollo de habilidades para la toma de decisiones

Durante el periodo escolar de EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA, la mayoría de los estudiantes son adolescentes, motivo por el cual enfrentan gran cantidad de cambios tanto a nivel personal como social. Dichos cambios precisan, en muchas ocasiones, de la toma de decisiones por parte de ellos. En ésta etapa evolutiva se rehacen los vínculos sociales con la familia, los adultos y los amigos, motivo por el cual los adolescentes eligen, dentro de su contexto, nuevas maneras de ser y de relacionarse. Es el momento en que se fortalecen las relaciones erótico-afectivas, y pueden decidir hasta un cambio de estado civil. Es también cuando, al finalizar EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA, deberán elegir que profesión estudiar. Esto quiere decir que en éste periodo pueden tomar las dos decisiones que tendrán mayor impacto en el rumbo de sus vidas: la elección de pareja y la elección de una ocupación.

El tutor planteará las estrategias cognitivas, afectivas y/o sociales, según lo amerite la situación de los estudiantes, que desarrollen la capacidad para tomar de decisiones y, por tanto, promuevan mayor seguridad y control sobre sus propias vidas.

3.4.6.4 El desarrollo de habilidades socioafectivas

El desarrollo tecnológico en las áreas de comunicación e informática de las últimas décadas, ha traído aparejado la aparición de un fenómeno paradójico. Por un lado el desarrollo de las comunicaciones permite el acceso a información en tiempo real, aún cuando ésta provenga de lugares remotos, así mismo como su almacenamiento.

Por otro lado, el abuso de la tecnología y virtualidad acentúan los fenómenos de aislamiento y despersonalización. Las grandes cantidades de tiempo que se consumen frente al televisor, los videojuegos, los foros de charla los sitios web, empobrecen el contacto coetáneo e intergeneracional. Los adultos (padres de familia, docentes) acusan una elevada dificultad para poderse comunicar con los jóvenes (hijos, estudiantes), los jóvenes, por su parte, desconocen los códigos comunicativos de los adultos, ya que ambos grupos desconocen mutuamente el código comunicacional del otro.

Como consecuencia se puede advertir que las generaciones más jóvenes carecen de la formación adecuada en ámbitos sustanciales para su desarrollo integral: Autoconcepto, relaciones afectivas (grupo de pares, adultos, noviazgo), valores para la convivencia social, entre otros, los cuales constituyen las verdaderas preocupaciones de los adolescentes.

La tutoría actúa alejada de los prejuicios y los mitos, siguiendo siempre un criterio ético y científico, para lo cual se capacita y actualiza en los aspectos básicos del desarrollo humano, sin que ello precise, necesariamente, de una especialización. La cercanía del tutor con el grupo/clase, le permite enriquecer la vida psicoafectiva del mismo, lo cual permite a los estudiantes encontrar modelos efectivos para la acción.

3.4.6.5 La información en tutorías

Gran parte de la estrategia preventiva consiste en difundir y acercar la información. Promueve que los estudiantes conozcan sus derechos y obligaciones académico-administrativas, para que cuando los ejerzan, lo hagan con plena consciencia de lo que puede desencadenarse positiva o negativamente.

Muchas de las actividades que marcan significativamente el proceso formativo de los estudiantes son extracurriculares, motivo por el cual, los tutores las difunden y promueven, valiéndose de todos los medios y espacios institucionales (boletines, circulares, periódicos murales, etc.) para difundir sus estrategias, logros y retos, de ésta manera se anima a todos los miembros de la comunidad educativa para que se integren activamente.

El tutor usa y anima a usar críticamente la información, sabe que por sí mismo un dato (calificación, índice de aprovechamiento, reporte de conducta, etc.), puede minimizarse o magnificarse, por lo que promueve análisis profundos y contextualizados de la información. Para facilitar la construcción de los proyectos institucionales de evaluación curricular, de orientación educativa, de tutoría, de formación docente, de academias y departamentos, así como para facilitar el seguimiento de los grupos, integra un informe al finalizar el ciclo de trabajo, el cual depende de las condiciones y acuerdos de cada plantel. El informe es entregado al responsable, en cada plantel, del programa de tutorías, quien a su vez lo hace circular a las instancias correspondientes (dirección, coordinación académica, orientación educativa, etc.).

3.4.6.6 La vinculación en tutorías

La realidad de la Institución Educativa, y con ella la precariedad de los recursos destinados a la función formativa de sus agentes, precisa de la optimización de los recursos humanos y materiales.

Lo presentado hasta ahora no puede ser posible si no se contextualiza al tutor en medio de un entramado de relaciones entre distintos agentes e instituciones (internas y externas al sistema educativo). Es decir, el tutor posibilita el trabajo en redes, echando mano de aquellas instancias que trabajan a favor de la población objeto de su atención.

Al interno de la escuela, medía entre lo macro y lo micro, atendiendo primordialmente los problemas del grupo, y después canalizando al orientador educativo los problemas especiales que afectan el aprovechamiento escolar. Así mismo tiende puentes de comunicación entre padres y estudiantes, sin ser él quien resuelva los conflictos, sino ofreciendo información que posibilite la toma de acuerdos y decisiones.

En conjunción con las instancias administrativas, prevé problemáticas devenidas de los procesos propios de la oferta y calidad educativa, pero su intervención es a nivel de consultoría.

AVANCES

Para la implementación del modelo se han establecido cuatro estrategias:

- La difusión y socialización en las CEBA.
- Para asegurar la evaluación y sistematización de la acción tutorial, la implementación se hará paulatinamente en cada una de las aulas del colegio (incluyendo sus respectivos módulos).
- La construcción de una propuesta de formación

C O N C L U S I O N E S

1. Los estudiantes del primer grado del CEBA “San Marcos” reflejan dificultades en el manejo de control de emociones que se manifiesta en sus actos comunicativos bajo rendimiento, así como una baja autoestima.
2. El modelo de orientación tutorial para moderar reacciones emotivas observables basado en la autoestima y comunicación asertiva maneja el control de emociones, factor éste que permite al estudiante tener un buen rendimiento escolar mejora de su autoestima así como en su comunicación.
3. Es importante destacar el análisis minucioso que se llevó a cabo respecto al control de emociones en los estudiantes del grupo experimental del CEBA “San Marcos” el mismo que nos motivó a tomar las acciones pertinentes para moderar dichas emociones.
4. En este trabajo de investigación concluimos que el mal manejo de las emociones repercute negativamente en muchos ámbitos de la vida, principalmente en el ámbito personal y académico.

SUGERENCIAS

1. Promover una inmediata implementación de estrategias de control de emociones en estricta relación con el enfoque pedagógico vigente para generar cambios sustanciales en el proceso formativo de los estudiantes para obtener mejores logros en sus aprendizajes.
2. Hacer extensiva en nuestra existencia personal, social, educativa, laboral sobre la importancia que tiene el dominio de emociones en estas relaciones.
3. Implementar un modelo tutorial que incluya el dominio de emociones el cual tendrá una repercusión positiva en el educando, mejorando increíblemente en sus aprendizajes.
4. Plantear al sistema educativo que se consigne en los programas de estudio temáticas especiales que contengan contenidos específicos para moderar emociones.

REFERENCIA BIBLIOGRAFIA

1. AGUILAR C. (2002), Influencia comunicativa Perú.
2. ALARCO LLORACH, Emilio. Gramática de la Lengua Española. Ed. Espasa Calpe, Madrid, 1996.
3. ALONSO BUSO, Luis F. (2003) Clima Institucional España
4. BACH, Eva (2008) En su trabajo La Comunicación Asertividad, España.
5. CAMACHO CAMACHO, Milena. (2009) - Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar. Colombia.
6. CASTANYER, Olga – (2000) *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*. España.
7. CEBERIO, Marcelo R. (2006) La buena Comunicación. Las posibilidades de la interacción humana. Barcelona: Paidós.
8. CHAUVIN, Silvia (2008), Comunicación asertiva: Guía de lecturas para el desarrollo de Habilidades. España.
9. ESPINOZA F.V. (2005) Relaciones del Clima Institucional. Perú.
10. FABRA I SALES, María Luisa – (2009) Asertividad - Para muchas mujeres y algunos hombre. Barcelona.
11. FISCHMAN, David– (2000) El Camino del Líder- Historias ancestrales y vivencias Personales, Perú.
12. FRAGOSO F D (1999), En su trabajo titulado La comunicación asertiva en el salón de Clases, México.
13. HARE, Beverly. (2000) Sea Asertivo, Colombia.
14. HERNÁNDEZ G. L. (2007) Selección de lecturas de comunicación asertiva. Madrid- España.
15. MALCA PALACIOS, Felicitas (2008) Valores Institucionales. Universidad Pedro Ruiz Gallo. , Lambayeque – Perú.
16. MAMANI, M. M (2005), Clima Institucional y su influencia en la motivación Perú.
17. MCRONE, Walter. (2004) Asertividad_México.

18. MONJE MAYORA Viviana (2009) Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar Colombia.
19. MORA V. C. (2007) Ser Asertivo. México
20. NARANJO PERALTA; María Luisa (2008) en su trabajo Relaciones interpersonales mediante comunicación y conducta asertiva Costa Rica.
21. Portal de la Municipalidad Provincial “San Marcos”
<http://www.munisanmarcos.gob.pe/portal/index.php/provincia/datos-de-la-provincia?showall=1&limitstart=>
22. RAMÍREZ OCAMPO, Noel (2006) Método de comunicación asertiva España.
23. REYN LUJAN, Duman (2003) La calidad educativa y el clima institucional Perú.
24. RODRÍGUEZ, Antonia (2005) La Comunicación Asertiva. Canadá.
25. ROSSI, ELIAS (2003) Teorías de la Educación Lima
26. SARRAMONA V.C. (1988). Influencia de la Comunicación Perú.
27. DELLORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. Ediciones Santillana. UNESCO.
28. GIMENO SACRISTÁN J. (1998): El currículum : una reflexión sobre la práctica, Madrid. Editorial Morata.
29. GIROUX, Henry. (1996). El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa, en posmodernidad y educación, Alicia de Alba compiladora, CESU, México.
30. HABERMAS, J. (1978). Teoría analítica de la ciencia y la Dialéctica. En: Popper, K. La Lógica de las Ciencias Sociales. México, Grijalbo.
31. TUNNERMAN, Carlos. (1994). La universidad de cara al siglo XXI En: Reinención de la Universidad. Prospectiva para soñadores. Santa Fe de Bogotá. ICFES p. 3-46.
32. ALVAREZ DE ZAYAS, Carlos M. (1999). Pedagogía como ciencia.
33. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba 215 p.p.
34. ALVERCA, Iris. La investigación educativa y la problemática del
35. aprendizaje. [http:// www.campus-oei.org/revista/frame-anteriores.htm](http://www.campus-oei.org/revista/frame-anteriores.htm).

36. COLL, Cèsar y otros. (1994). El Constructivismo en el Aula. Colección
37. Biblioteca de Aula. España.
38. VARGAS JIMENEZ, Antonio. (1993). Sobre el diseño curricular en las
carreras agropecuarias. Monografía Curso de Verano. Instituto Superior.

.....

LA AUTORA.

A N E X O S

Cuestionario de cólera, irritabilidad y agresión (cia)

Instrucciones:

Este cuestionario está diseñado para saber sobre tu estado de ánimo. Usando esta escala que sigue a continuación selecciona tu respuesta marcando con una "x" uno de los casilleros que se ubica en la columna derecha, utilizando los siguientes criterios:

N = nunca RV rara vez
AV = a veces AM a menudo
S = siempre

Recuerda que: tu sinceridad es muy importante, no hay respuestas buenas ni malas, asegúrate de contestar todas.

	N	RV	AV	AM	S
1. Soy un (una) renegón (a)					
2. No puedo evitar ser algo tosco (a) con la persona que no me agrada.					
3. Siento como que me hierve la sangre cuando alguien se burla de mí.					
4. Paso mucho tiempo molesto (a), más de lo que la gente cree.					
5. Cuando estoy molesto siento como si tuviera algo pesado sobre mis hombros.					
6. Me molesta que La gente se acerque mucho a mí alrededor.					
7. Fácilmente me molesto pero se me pasa rápido					
8. Con frecuencia estoy muy molesto (a) y a punto de explotar					
9. No me molesto si alguien no me trata bien.					
10. Yo soy muy comprensivo(a) con todas las personas.					
11. Yo no permito que cosas sin importancia me molesten.					
12. Es muy común estar muy amargo(a) acerca de algo y luego rápidamente sentirme tranquilo.					
13. Cambio rápidamente de ser capaz de controlar mi amargura a no ser capaz de controlarla.					
14. Cuando estoy molesto (a) no puedo dejar de gritar; mientras que otras veces no grito.					

15. Algunas veces me siento bien, y en el minuto siguiente cualquier cosa me molesta.					
16. Hay momentos en la que estoy tan molesto (a) que siento que el corazón me palpita rápidamente y Luego de un cierto tiempo me siento bastante relajado (a).					
17. Normalmente me siento tranquilo (a) y de pronto de un momento a otro, me enfurezco a tal punto que podría ser capaz de golpear cualquier cosa.					
18. Hay épocas en las cuales he estado tan molesto (a) que he explotado todo el día frente a los demás, pero luego me he puesto tranquilo(a).					
19. Pienso que la gente que constantemente fastidia, está buscando un puñete o una cachetada.					
20. Peleo con casi toda la gente que conozco.					
21. Si alguien me levanta la voz, le insulto para que se calle.					
22. En ocasiones no puedo controlar mi necesidad de hacer daño a otras personas.					
23. Cuando estoy amargo puedo ser capaz de cachetear a alguien.					
24. Pienso que cualquiera que me insulte o insulte a mi familia está buscando pelea.					
25. Generalmente tengo una buena razón para golpear a alguien.					
26. Si alguien me golpea primero, yo Le respondo de igual manera.					
27. Puedo usar los golpes para defender mis derechos si fuera necesario.					
28. Yo golpeo a otro (a) cuando él (ella) me insulta primero.					
29. Se me hace difícil conversar con una persona para resolver un problema.					
30. No puedo evitar discutir con La gente que no está de acuerdo conmigo.					
31. Si alguien me molesta, soy capaz de decirle lo que pienso sobre él (ella)					
32. Cuando la gente me grita, yo también le grito					
33. Cuando me enoja digo cosas feas.					
34. Generalmente hago amenazas o digo cosas feas que después no cumplo.					

35. Cuando discuto rápidamente alzo la voz.					
36. Aun cuando esté enojado (a), no digo malas palabras ni maldigo.					
37. Prefiero darle la razón un poco a una persona antes que discutir.					
38. Cuando estoy enojado (a) algunas veces golpeo la puerta.					
39. Yo me podría molestar tanto que podría agarrar el objeto más cercano y romperlo.					
40. A veces expreso mi cólera golpeando sobre la mesa.					
41. Me molesto lo suficiente como para arrojar objetos.					
42. Cuando me molesto mucho boto las cosas.					


N= Nunca, RV=Rara Vez, AV= A veces, AM= A menudo, S= Siempre

INVENTARIO DE AUTOESTIMA

Instrucciones. Lea atentamente las preguntas que se le formulan a continuación y responde VERDADERO (V) o FALSO (F) de acuerdo a como Piensas y sientes al respecto. Recuerde que el presente inventario tiene carácter anónimo y que el propósito del mismo es únicamente obtener información para uso exclusivo de un trabajo de investigación.

Afirmaciones	V	F
1- Cuando estoy en un grupo de personas, generalmente hago lo que los, demás desean en vez de hacer sugerencias.		
2- Mi vida diaria está llena de cosas que me mantienen interesado.		
3- Me resulta difícil concentrarme en una tarea o trabajo.		
4- Me pongo muy tenso y angustiado cuando creo que otras personas me desaprueban.		
5- Me gusta (me gustó) la escuela.		
6- Las tormentas me aterrorizan.		
7- Me cuesta mucho trabajo contar algo acerca de mí.		
8- Cuando estoy aburrido me gusta generalmente un poco de "acción" para divertirme.		
9- Debo admitir que a menudo trabajo lo menos posible.		
10- Me gusta ser el centro de la atención de los demás.		
11- No temo entrar solo en un lugar donde otras personas están reunidas conversando.		
12- En la escuela soy (fui) lento para aprender.		
13- La crítica o el regaño me incomodan mucho.		
14- Difícilmente me excito o me emociono.		
15- A menudo tomo mis decisiones impulsivamente y sin ponerme a pensar.		
16- A veces hago aquello que me hace sentir alegre y contento en un momento dado, sin importarme lo que puede venir después.		
17- Cuando trabajo en un grupo me gusta ser el líder y encargarme de las cosas.		
18- Generalmente no me gusta hablar mucho, excepto cuando estoy con personas que conozco bien.		
19- No me importaría si en un grupo se me pide que empiece una discusión a que dé una opinión acerca de algo que conozco a fondo.		
20- Me relaciono bien con la gente.		

21- Cuando estaba en la escuela me costó mucho trabajo hablar en clase.		
22- Soy mejor para hablar que para escuchar a otros.		
23- Frecuentemente me pongo de mal genio.		
24- A veces me gustaría ir contra las reglas y hacer cosas que no debo.		
25- Tengo muy pocas peleas con los miembros de mi familia.		
26- No le temo al agua.		
27- Me gustan diferentes clases de juegos y diversiones.		
28- Rehusó participar en ciertos juegos, por no ser bueno en ellos.		
29- Me da miedo estar solo en la oscuridad.		
30- Debo admitir que soy bastante bueno para conversar.		
31- La gente me gana fácilmente en las discusiones.		
32- Cuando estoy acorralado digo sólo aquella parte de verdad que con seguridad no me perjudica.		
33- Tengo una habilidad especial para influir en los demás.		
34- Me gusta impartir órdenes y poner en marcha las cosas.		

	CEBA “SAN MARCOS” – SAN MARCOS
	PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES
	<i>FAVORES</i>

ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIALES DE INTERACCIÓN SOCIAL.

OBJETIVO: Que el estudiante al relacionarse con otras personas, pida y haga favores en las situaciones oportunas.

1. COMPONENTES Y PASOS CONDUCTUALES ESPECÍFICOS DE LA HABILIDAD

Justificación: En la relación cotidiana con otras personas es muy necesario saber pedir y hacer favores. Esto ayuda a que la convivencia sea más agradable.

Las personas que piden y hacen favores correctamente que formulan su petición claramente y de manera cordial, resultan agradables y positivas para los demás.

Introducción: La profesora en asamblea comenta con los estudiantes si saben lo que significa hacer / pedir un favor, a quién se lo han pedido, qué favores han hecho, etc. Es importante que se haga ver a los estudiantes que las personas que piden y hacen favores correctamente que formulan su petición claramente y de manera cordial, resultan agradables y positivas para los demás.

Pasos conductuales:

Para **Pedir un favor**, es preciso:

1. Determinar que se necesita pedir un favor y a qué persona se lo vamos a pedir.
2. Formular nuestra petición de forma correcta con expresión verbal adecuada (clara y sencilla) y expresión no verbal y corporal acorde

(mirada, sonrisa, tono cordial) agradeciendo de entrada la acogida y la actitud de la otra persona.

«... necesito...que me hagas un favor. Ocurre que ... y te pediría que túEres un sol por atenderme»

3. Agradecer cordialmente el favor que nos han hecho, resaltando algo positivo de la otra persona. «Gracias, preciosa. Te lo agradezco infinitamente».

Para **Hacer un favor**, los pasos a seguir son:

1. Escuchar la petición de la otra persona. Prestar atención y pedir aclaración, si es necesario.
2. Hacer el favor de la mejor manera posible. Hacer lo que nos piden con buen talante.
3. Negamos adecuadamente cuando consideremos que se nos hace una petición poco razonable.

2. MODELADO

El profesor, elige una situación concreta y hace el modelado, verbalizando en voz alta las preguntas que se hace a sí mismo para poner en práctica la habilidad social.

Ejemplos sugeridos para Modelado

- Laura te pide prestado el diccionario de inglés porque ella se ha olvidado de traerlo.
- Blanca te pide que la dejes esta tarde los apuntes de matemáticas porque los suyos están muy desordenados. Mañana tenéis examen y tú también quieres estudiar.
- Pides a la profesora que te preste un libro para leer en casa.
- Tu padre te pide que le acompañes a unos recados. Estas viendo un documental muy interesante.

3. ENSAYO CONDUCTUAL. ROLE-PLAYING. DRAMATIZACIONES


Hacer una práctica entre los alumnos con distintas situaciones reforzando las actitudes positivas que encontremos.

4. REFORZAMIENTO DEL EDUCADOR. RETROALIMENTACIÓN O FEEDBACK

Informar al estudiante de lo que hace bien. Reforzarle positivamente (decir algo agradable al niño) y estar centrado en algo que los niños hayan hecho bien, aunque sea sólo haberse esforzado por seguir ensayando en una situación difícil.

5. TAREAS PARA CASA.

- Pedir tres favores a miembros de tu familia.
- Pedir un favor a un vecino/a con el/la que no tienes mucha confianza.
- Hacer al menos tres favores a tus compañeros y compañeras de clase.
- Hacer un favor a una profesor/a.

	CEBA “SAN MARCOS”
	PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES
	CORTESÍA Y AMABILIDAD

ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIALES DE INTERACCIÓN SOCIAL

OBJETIVO: Que el estudiante exhiba conductas de cortesía y buena educación al relacionarse con otras personas.

1. COMPONENTES Y PASOS CONDUCTUALES ESPECÍFICOS DE LA HABILIDAD

Justificación: Es muy importante ser cortés y educado cuando nos relacionamos con otras personas porque nos hacemos agradables y la gente nos quieren más.

Introducción: En asamblea la profesora habla con los estudiantes sobre lo que entienden que es ser cortés, educado o amable, que hacen ellos cuando quieren ser amables, como son las personas que ellos consideran amables; que hacen, que dicen, etc.

Pasos conductuales:

Para comportarse con **Cortesía y Amabilidad** hay que:

1º. Mirar a la otra persona.

2º. Decir una frase o expresión verbal adecuada a cada caso: *¡gracias! por favor, disculpe; lo siento; perdón.*

3º. Acompañar la expresión verbal con gestos y expresión no-verbal apropiada: sonrisa, gestos de manos, tono de voz, postura, distancia con la otra persona, etc.

2. MODELADO

La profesora, elige una situación concreta y hace el modelado, verbalizando en voz alta las preguntas que se hace a sí mismo para poner en práctica la habilidad social.

Ejemplos sugeridos para Modelado:

- Estás en el patio y cuando vas jugando, sin querer chocas con otra estudiante. Quieres pedirle disculpas.
- Necesitas una pintura que tú no tienes en ese momento; Luis-Carmelo que está a tu lado sí la tiene. Quieres pedírsela.
- Cuando entras en la fila desde el patio, involuntariamente pisas a un profesor que es muy serio. Quieres disculparte.
- Laura te ayuda a mover la mesa para ponerla en un sitio más adecuado.

Quieres agradecérselo.

- Entrás en el autobús y la parte delantera está llena de gente; atrás está muy vacío. Quieres pasar atrás.

3. ENSAYO CONDUCTUAL. ROLE-PLAYING. DRAMATIZACIONES


Los estudiantes practican mediante dramatizaciones distintas situaciones para poner en práctica la habilidad.

4. REFORZAMIENTO DEL EDUCADOR. RETROALIMENTACIÓN O FEEDBACK

El educador informa a los estudiantes de lo que han hecho bien citando ejemplos del empleo adecuado. Debe ser un reforzador positivo (decir algo agradable al niño) y estar centrado en algo que los niños hayan hecho bien, aunque sea sólo haberse esforzado por seguir ensayando en una situación difícil.

5. TAREAS PARA CASA.

- Observar a otras personas y elaborar una lista de las frases y expresiones amables que han utilizado.
- Pedir las cosas por favor en el aula del colegio.
- Disculparse, excusarse y pedir permiso a profesores en las situaciones apropiadas.
- Observar a compañeros y compañeras de la clase cuando han mostrado conductas de cortesía; posteriormente habrá que recordar qué hicieron, cómo y cuándo.

	CEBA “SAN MARCOS”
	PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES
	<i>EXPRESAR / RECIBIR EMOCIONES</i>

ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIALES DE INTERACCIÓN SOCIAL.

OBJETIVO: Que el estudiante en situaciones interpersonales, exprese, identifique y responda de modo adecuado a sus emociones, sentimientos y afectos y a los demás.

1. COMPONENTES Y PASOS CONDUCTUALES ESPECÍFICOS DE LA HABILIDAD

Justificación:

Expresar emociones significa saber comunicar a otras personas cómo nos sentimos, qué emociones tenemos para que la otra persona reaccione adecuadamente.

Recibir emociones significa que nosotros sepamos responder adecuadamente ante las emociones, sentimientos de las otras personas.

Introducción: En asamblea el profesor, orientará a sus estudiantes en el sentido de ponerse en el lugar de los otros para recibir o expresar sus emociones. Se hará valorar la importancia que supone esta habilidad, tanto para sentirse escuchado, apoyado y comprendido como para que lo estén los demás cuando nos comunican sus emociones.

Pasos conductuales:

Para **expresar emociones, sentimientos o afectos** lo que hay que hacer es:

1º. Darse cuenta y notar la emoción. Para ello hay que observarse a sí mismo. ¿Qué me pasa?, ¿qué siento?, ¿qué me digo?

2º. Dar las razones, las causas y los antecedentes de esa emoción. ¿Por qué me siento así? Me siento así porque..., ¿qué ha ocurrido antes?, ¿qué hice?, ¿Qué dije?, ¿Qué dijo o hizo la otra persona?

3º. Expresar esa emoción o sentimiento con expresión verbal adecuada y lenguaje corporal oportuno. Esto supone:

- Buscar el lugar adecuado
- Describir breve y claramente cómo te sientes
- Dar las razones y causas de ese sentimiento (si es oportuno)
- Agradecer a la otra persona por escucharte

4º. Buscar modos para:

- Mantener y/o intensificar la emoción (si es positiva).
- Reducir y/o eliminar la emoción (si es negativa), a través de autocontrol, pedir ayuda, relajación.

Para responder **a las emociones**, sentimientos y afectos de otra persona hay que:

1º. Identificar emociones y sentimientos positivos y negativos en las otras personas:

- Observando lo que la otra persona hace, mirando su expresión corporal (cara, manos...)
- Escuchar lo que la otra persona te dice. Permitir que la otra persona exprese sus sentimientos y te comunique la emoción: ¿qué dice? ¿cómo habla?

2º. Ponerse en el lugar de la otra persona para comprender sus sentimientos.

3º. Responder adecuadamente, con expresión verbal y lenguaje corporal ¿Qué se puede hacer para que la otra persona se sienta mejor?

2. MODELADO

La profesora, elige una situación concreta y hace el modelado, verbalizando en voz alta las preguntas que se hace a sí mismo para poner en práctica la habilidad social.

(a) las señales corporales que acompañan a la emoción (expresión facial, gestos corporales, respiración, movimientos).

(b) los pensamientos que acompañan a la emoción (¿qué me digo a mí mismo?, ¿qué pienso?).

(c) los sucesos antecedentes que han desencadenado la emoción.

Ejemplos sugeridos para Modelado

- El profesor te ha felicitado públicamente por tu trabajo de sociales. Estás muy contento y quieres contárselo a tu amiga.
- Estás preocupado y disgustado porque Javier te ha acusado de algo que tú no has hecho. Quieres que Javier sepa que estás disgustado.
- Enma está extraña. Quieres saber qué pasa. Tratas de ponerte en su lugar.
- Mª Pili se ha enfadado contigo y te está “echando una bronca”

3. ENSAYO CONDUCTUAL. ROLE-PLAYING. DRAMATIZACIONES


Los estudiantes practican mediante dramatizaciones distintas situaciones para poner en práctica la habilidad.

4. REFORZAMIENTO DEL EDUCADOR. RETROALIMENTACIÓN O FEEDBACK

Informar al estudiante de lo que hace bien. Reforzarle positivamente (decir algo agradable al niño) y estar centrado en algo que los niños hayan hecho bien, aunque sea sólo haberse esforzado por seguir ensayando en una situación difícil.

5. TAREAS PARA CASA

- Dí y/o escribe tres cosas por las que tú te sientas alegre, preocupada, triste, rabiosa, feliz, etc
- Expresar enfado a un amigo por algo que te ha hecho y no te ha gustado.
- Observar y/o anotar cómo te sientes después de una crítica.
- Ser “detective” y adivinar como se sienten y se encuentran las personas que nos rodean (familia, amigos, profesores o vecinos).

	CEBA “SAN MARCOS”
	PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES
	<i>SOLUCIONAR PROBLEMAS INTERPERSONALES</i>

ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIALES DE INTERACCIÓN SOCIAL

OBJETIVO: Que el estudiante resuelva problemas interpersonales que tiene cuando se relaciona con otros.

1. COMPONENTES Y PASOS CONDUCTUALES ESPECÍFICOS DE LA HABILIDAD

Justificación: El entrenamiento en la resolución de problemas constituye una estrategia muy positiva, no sólo porque el estudiante aprende a manejarse en situaciones de conflicto con otras personas, sino porque, además, le ayuda a completar y favorecer su pensamiento reflexivo.

Introducción: El profesor en asamblea hace preguntas, para que los estudiantes identifiquen problemas que habitualmente tienen en su relación con otros estudiantes. Nos centraremos en concreto, en un problema del día de hoy o lo más cercano posible, y dialogaremos para que estudiante especifique y formule el problema, los sentimientos y pensamientos que tienen en esa situación, los sentimientos y pensamientos que cree que tiene la otra persona, los motivos que lo han podido originar, las posibles soluciones que puede tener y la búsqueda de la mejor solución para resolverlo.

Pasos conductuales:

Para **resolver problemas interpersonales** es necesario:

1º. Controlar el impulso inicial. **Detenerse y pensar antes de actuar.**

2º. Identificar y definir el problema que se tiene: **¿Cuál es el problema?**

- ¿Qué ha ocurrido?
- Los motivos. Causas
- ¿Qué piensa cada uno?
- ¿Qué siente cada uno? Emociones. Estados de ánimo
- Definir objetivos: lo que queremos conseguir ante la situación conflictiva

3º. Buscar muchas alternativas de posibles soluciones: ¿**Qué se puede hacer?**

4º. Pensar en las posibles consecuencias (positivas/negativas) de cada una: ¿**Qué ocurriría si yo...?**

5º Seleccionar la mejor solución: ¿**Cuál es la mejor solución?**

- ☞ Que sea razonable
- ☞ Justa
- ☞ Que resuelva el conflicto
- ☞ Que beneficie a todos

6º. **Ponerla en práctica.**

7º. **Evaluar los resultados** obtenidos.

El profesor guiará al estudiante para que diferencie entre:

- inicio del conflicto por él mismo.
- inicio del conflicto por otros y respuesta que da cuando otro le arremete, provoca o rechaza.

2. MODELADO

El profesor, elige una situación concreta y hace el modelado, verbalizando en voz alta las preguntas que se hace a sí mismo para poner en práctica la habilidad social.

Ejemplos sugeridos para modelado:

- A María le tiran del pelo para hacer rabiar.
- Álvaro lleva gafas con cristales gruesos y algunos compañeros se ríen de él. ¿Qué puede hacer Álvaro? ¿Y los demás?
- En el aula a Ana le han escondido la cartera. Sabe quién ha sido.
- Luisa y Fernando se llevan mal. Se insultan a menudo. ¿Qué puede hacer cada uno de ellos?

3. ENSAYO CONDUCTUAL. ROLE-PLAYING. DRAMATIZACIONES


Los estudiantes practican mediante dramatizaciones distintas situaciones para poner en práctica la habilidad.

4. REFORZAMIENTO DEL EDUCADOR. RETROALIMENTACIÓN O FEEDBACK

En la retroalimentación o feedback, el educador informa a los estudiantes de lo que han hecho bien citando ejemplos del empleo adecuado. Debe ser un reforzador positivo (decir algo agradable al estudiante) y estar centrado en algo que los estudiantes hayan hecho bien, aunque sea sólo haberse esforzado por seguir ensayando en una situación difícil.

5. TAREAS PARA CASA

- Escribir/decir problemas que has tenido en los últimos días con otros estudiantes.
- Observarse a sí mismo: lo que haces, dices, piensas, sientes cuando tienes problemas con otros estudiantes.
- Observar a otros estudiantes en situaciones conflictivas. Interpretar como se siente la otra persona.
- Comentar con otros estudiantes de confianza algún problema que te preocupe.
- Pensar o hacer una lista con muchas alternativas para solucionar un conflicto con tus padres/profesores. Valorar la mejor de todas ellas y ponerla en práctica.

	CEBA “SAN MARCOS”
	PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES
	AUTOAFIRMACIONES POSITIVAS

ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIALES DE INTERACCIÓN SOCIAL

OBJETIVO: Que el estudiante se diga a sí mismo y exprese ante las demás afirmaciones positivas sobre sí mismo en situaciones apropiadas.

SITUACIONES EN LAS QUE ESTA HABILIDAD ES NECESARIA PARA SU HIJO:

- ha conseguido alguna cosa después de esforzarse
- va a iniciar algo que es difícil y debe decirse las cosas positivas que tiene para motivarse.

PUNTOS PARA EL DIÁLOGO:

- Hacer Autoafirmaciones Positivas significa decir cosas positivas, agradables y bonitas de nosotros mismos. Las afirmaciones positivas pueden decirse a uno mismo y a los demás.
- Conceptos por los que se pueden decir algo positivo: logros y mejoras personales, aspecto físico, trabajo, rendimiento, esfuerzo, comportamiento en general, relación con otras personas, etc.
- Decirnos y afirmar cosas positivas es muy importante porque hace que nos sintamos bien, nos valoraremos y nos daremos ánimos a nosotros mismos. Si Estas cosas se las decimos a los demás, nos valorarán y nos hará sentir seguros con confianza para emprender cosas nuevas con un enfoque agradable sobre lo que se emprende y lo que ya se ha logrado ya que construye la confianza en uno mismo y favorece la autoestima.
- Decir cosas negativas nos impide ver realmente cómo somos y nos bloquea para emprender nuevas cosas con confianza en que lo lograremos.
- Es de gran importancia que en la familia se expresen autoafirmaciones positivas.

PASOS EN LA ENSEÑANZA DE ESTA HABILIDAD:

Para hacer autoafirmaciones positivas ante otras personas hay que:

- 1º. Determinar si es el momento y lugar adecuados para decir algo positivo sobre uno mismo.


2º. Decir una frase o expresión verbal que afirme algo agradable de uno mismo (p. ej. soy muy trabajadora).

3º. Utilizar lenguaje corporal y comunicación no verbal acorde a la expresión verbal (expresión de cara agradable, voz firme y cordial –no chuleos- contacto ocular).

4º. Ser sinceros, honestos y justos en las cosas positivas que decimos.

Para **aumentar las veces en que uno se dice a sí mismo cosas positivas** (y por lo tanto reducir las cosas negativas y desagradables que uno se dice), lo que se puede hacer es:

- Hacer una lista con las cosas positivas que sabemos que tenemos.
- Leerla frecuentemente.
- Aumentarla con cosas nuevas cada día.
- Interrumpir los pensamientos negativos sobre uno mismo.

	CEBA “SAN MARCOS”
	PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES
	<i>SALUDOS</i>

ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIALES DE INTERACCIÓN SOCIAL

OBJETIVO: Que el estudiante salude a maestros y adultos en situaciones apropiadas

1. COMPONENTES Y PASOS CONDUCTUALES ESPECÍFICOS DE LA HABILIDAD

Justificación: Los saludos son manifestaciones verbales y no verbales en las que se reconoce y se acepta que se tiene una actitud positiva hacia la otra persona.

Introducción: En una primera asamblea, la profesora hará valorar a sus estudiantes la importancia de esta habilidad con preguntas del tipo “A quién has saludado hoy, dónde, cómo...”

Se hará notar cómo resulta gratificante que nos saluden y a la vez cómo nos molesta que alguien conocido no lo haga cuando pasa a nuestro lado.

También se dirá que algunas veces no nos saludan porque no nos ven o porque les da un poco de vergüenza hacerlo.

Pasos conductuales:

- Para saludar: Acercarse a la otra persona sonriendo y mirándola a la cara.
- Decir frases de saludo como: ¡Hola!, ¡Buenos días!, ¿cómo estás?
- Utilizar gestos como dar una palmada, un beso, estrechar la mano”
- Mostrar un gesto positivo donde se traslade el sentimiento de alegría que nos produce encontrar a esa persona.
- Responder correctamente a lo que la otra persona nos vaya diciendo.

2. MODELADO

El profesor, elige una situación concreta y hace el modelado, verbalizando en voz alta las preguntas que se hace a sí mismo para poner en práctica la habilidad social.

3. ENSAYO CONDUCTUAL. ROLE-PLAYING. DRAMATIZACIONES


Los estudiantes practican mediante dramatizaciones distintas situaciones para poner en práctica la habilidad.

4. REFORZAMIENTO DEL EDUCADOR. RETROALIMENTACIÓN O FEEDBACK

El educador informa a los niños de lo que han hecho bien citando ejemplos del empleo adecuado. Debe ser un reforzador positivo (decir algo agradable al niño) y estar centrado en algo que los niños hayan hecho bien, aunque sea sólo haberse esforzado por seguir ensayando en una situación difícil.

TAREAS PARA CASA

- Anotar cuántas veces al día saludas a otros compañeros y compañeras.
- Anotar de qué maneras lo has hecho.
- Tuviste alguna conversación después del saludo.
- ¿Crees que la otra persona se alegró igual que tú de haberos visto?

	CEBA “SAN MARCOS”
	PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES
	<i>PRESENTACIONES</i>

ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIALES DE INTERACCIÓN SOCIAL

OBJETIVO: Que el estudiante se presente a sí mismo, responda adecuadamente cuando se presenten y haga presentaciones de otras personas.

1. COMPONENTES Y PASOS CONDUCTUALES ESPECÍFICOS DE LA HABILIDAD

Justificación:

Las presentaciones son fórmulas que utilizamos para relacionarnos con otras personas para conocernos o para que se conozcan entre ellas.

Introducción: En una primera asamblea el Profesor orientará a sus estudiantes poniendo ejemplos de situaciones reales que se hayan dado en presencia de ellos como cuando se incorpora un estudiante nuevo a la clase.

Pasos Conductuales:

Para **presentarse** ante otras personas:

- Mirar a las personas y saludarlas.
- Decir tu nombre y algún otro dato que te identifique.
- Explicar por qué te interesa presentarte a esa persona, cuáles son tus deseos, intenciones,...

Para **responder** cuando te presentan

- Mirar a la otra persona.
- Iniciar un saludo.

Para **presentar** a otras personas que no se conocen

- Decir su nombre y luego el de la otra persona.
- Decir algo positivo de las personas que presentas y que pudieran ser del interés de los otros.
- Utilizar un gesto amable y cordial.

2. MODELADO

El profesor, elige una situación concreta y hace el modelado, verbalizando en voz alta las preguntas que se hace a sí mismo para poner en práctica la habilidad social.

Ejemplos para el modelado:

- Un estudiante nuevo en la clase o en el barrio donde se vive.
- Una invitación a un cumpleaños
- La formación de algún equipo o grupo de trabajo.

3. ENSAYO CONDUCTUAL. ROLE-PLAYING. DRAMATIZACIONES


Los estudiantes practican mediante dramatizaciones distintas situaciones para poner en práctica la habilidad.

4. REFORZAMIENTO DEL EDUCADOR. RETROALIMENTACIÓN O FEEDBACK

El educador informa a los estudiantes de lo que han hecho bien citando ejemplos del empleo adecuado. Debe ser un reforzador positivo (decir algo agradable a los estudiantes) y estar centrado en algo que los estudiantes hayan hecho bien, aunque sea sólo haberse esforzado por seguir ensayando en una situación difícil.

5. TAREAS PARA CASA

- Observar en otras personas qué hacen o cómo responden en una presentación.
- En el fin de semana presentarse ante otros estudiantes o adultos anotando la fórmula que se empleó.
- Presentar a tus padres algún amigo que no conozcan.

	CEBA “SAN MARCOS”
	PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES
	<i>INICIAR UNA RELACIÓN UNIRSE AL JUEGO CON OTROS</i>

ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIALES DE INTERACCIÓN SOCIAL

OBJETIVO: Que el estudiante inicie interacciones de juego, conversación o actividad con otros estudiantes.

1. COMPONENTES Y PASOS CONDUCTUALES ESPECÍFICOS DE LA HABILIDAD

Justificación: Esta habilidad es muy importante para los estudiantes ya que les permitirá relacionarse con otras personas, conocer gente y hacer amigos y amigas. Si un estudiante sabe cómo establecer contacto, cómo iniciar interacciones, no se aburre, puede jugar con los demás y puede aprender cosas de ellos.

Introducción: En una primera asamblea la profesora hace ver a los estudiantes la importancia de empezar una relación con otra persona, lo bien que se pasa juntos, lo que se aprende juntos, etc. y lo importante que es para iniciar una relación no quedarse quieto sin decir nada, siendo mejor, dirigirse a los otros niños y decirles lo que queremos, aunque cueste al principio. Si no les decimos lo que queremos, ellos no lo podrán adivinar.

Pasos conductuales:

Para **iniciar** una relación o **unirnos al juego de otros:**

1. Decidir con que estudiantes o grupo de estudiantes quieres hablar, jugar o hacer algo.
2. Elegir el momento y el lugar adecuado. Acercarse, observar.
3. Acercarse, mirar y sonreír.
4. Decir algo que ayude a iniciar el contacto:
 - un saludo: ¡hola!
 - una presentación: me llamo....
 - para entrar en conversación: cómo te llamas, dónde vives, eres nuevo
 - hacer una invitación: ¿quieres jugar conmigo? ¿Quieres ver este libro que

tengo?

5. Una vez que se ha entrado en el juego, la conversación, etc. hay que contestar y responder adecuadamente, participar correctamente. Al principio es conveniente imitar lo que hacen los otros, no proponer cambios bruscos.

2. Decir algo agradable y agradecer que nos hayan dejado participar.

3. Si no nos responden o nos dan una negativa, podemos:

estar tranquilos, buscar otra estrategia, insistir, pero sin molestar, buscar a otras personas.

Si otro estudiante quiere unirse a nuestro juego:

1. Le aceptamos cordialmente su entrada (si os parece bien) y le decimos: ¡Bien! ¡Por supuesto!

2. Si por lo que sea no queremos que entre, lo expresamos de modo cordial dando las razones de la negativa y disculpándose: lo siento el juego ya ha empezado” “no queremos que juegues porque rompes las normas”

2. MODELADO

El profesor, elige una situación concreta y hace el modelado, verbalizando en voz alta las preguntas que se hace a sí mismo para poner en práctica la habilidad social.

3. ENSAYO CONDUCTUAL. ROLE-PLAYING. DRAMATIZACIONES


Los estudiantes practican mediante dramatizaciones distintas situaciones para poner en práctica la habilidad.

3. REFORZAMIENTO DEL EDUCADOR. RETROALIMENTACIÓN O FEEDBACK

El educador informa a los estudiantes de lo que han hecho bien citando ejemplos del empleo adecuado. Debe ser un reforzador positivo (decir algo agradable al estudiante) y estar centrado en algo que los estudiantes hayan hecho bien, aunque sea sólo haberse esforzado por seguir ensayando en una situación difícil.

5. TAREAS PARA CASA

- En el recreo empezar a hablar con otros estudiantes de otras clases y unirse al juego con ellos.
- Observar a los estudiantes que juegan y ver que hacen cuando otro estudiante quiere entrar en su juego.
- En el fin de semana practicar en el parque con otros estudiantes.

	CEBA “SAN MARCOS”
	PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES
	<i>INICIAR, MANTENER y TERMINAR CONVERSACIONES</i>

ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIALES DE INTERACCIÓN SOCIAL

OBJETIVO: Que el estudiante sepa iniciar, mantener y terminar conversaciones con otros estudiantes de forma adecuada y cordial.

1. COMPONENTES Y PASOS CONDUCTUALES ESPECÍFICOS DE LA HABILIDAD

Justificación: Las habilidades conversacionales son el soporte fundamental de las interacciones con otras personas, para que estas sean efectivas. Por medio de la expresión verbal expresamos nuestro sentimiento, negociamos un conflicto, interactuamos con el otro. En la infancia, la conversación, no es solo un medio esencial de participación, sino de aprendizaje.

Introducción: El diálogo en la asamblea se dirige hacia la importancia de conversar adecuadamente con otros. El profesor preguntará a los estudiantes sobre cómo se inicia una conversación, lo que hacemos para iniciarla, para mantenerla y para terminarla.

Pasos conductuales:

Para **iniciar una conversación** hay que hacer las siguientes cosas:

1. Decidir y elegir la persona con la que se va a hablar, el momento y el lugar adecuado y el tema de conversación.
2. Acercarse a la otra persona y dirigirse a ella de forma correcta: mirarla, sonreír, saludar, presentarse (si es desconocida).
3. Utilizar una conducta verbal y no verbal (gestual, corporal) ajustada con el mensaje o tema que queremos transmitir.

Para **mantener la conversación** (una vez iniciada):

4. Recibir y comprender lo que dice el otro:

a). Escuchar lo que te dice:

- prestarle atención
- dar señales de escucha activa: “sí...” movimientos afirmativos de cabeza, parafrasear.

b) Escuchar cómo te lo dice

- sentimientos y emociones del otro, ¿cómo se siente?
- identificar indicios para continuar la conversación, cambiar de tema o cortar.

c) hacer preguntas si no se entiende algo

5. Responder a lo que te dice el otro y expresar lo que tú piensas y sientes.

6. Formas de mantenimiento de la conversación:

- por turnos: hablar, escuchar, preguntar, explicar...
- haciendo todo lo posible por sentirlos a gusto los dos: sonreír, cordialidad, tono amistoso...
- Cambiar de tema cuando se considere oportuno (por aburrimiento, delicadeza, repetición...)

Para **terminar la conversación**:

7. Exponer a la otra persona que tienes que terminar la conversación (dar razones). Excusarse.

8. Si se estima así, decir a la otra persona que habéis disfrutado con la conversación. Comunicarle que os gustaría volver a hablar con ella, si puede.

9. Despedirse

Para **responder a otro compañero que quiere hablar con nosotros** hay

que:

... responder al saludo

... responder a la iniciación que el otro niño nos hace

... disculparse si no se puede o no se quiere conversar

... agradecerle su invitación a hablar

2. MODELADO

El profesor, elige una situación concreta y hace el modelado, verbalizando

en voz alta las preguntas que se hace a sí mismo para poner en práctica la habilidad social.

Ejemplos:

A llegado un compañero nuevo a clase después de las vacaciones de Navidad y quieres hablar con él.

Tienes un problema y quieres hablar con una amiga para que te dé su opinión.

María esta aburrida con la conversación que tiene con sus amigas porque no le interesa mucho, quiere cortar y proponer un juego

3. ENSAYO CONDUCTUAL. ROLE-PLAYING. DRAMATIZACIONES


Los estudiantes practican mediante dramatizaciones distintas situaciones para poner en práctica la habilidad.

4. REFORZAMIENTO DEL EDUCADOR. RETROALIMENTACIÓN O FEEDBACK

El educador informa a los estudiantes de lo que han hecho bien citando ejemplos del empleo adecuado. Debe ser un reforzador positivo (decir algo agradable al estudiante) y estar centrado en algo que los estudiantes hayan hecho bien, aunque sea sólo haberse esforzado por seguir ensayando en una situación difícil.

5. TAREAS PARA CASA

- En el recreo iniciar una conversación con un niño de otra clase.
- Observar, con discreción, los gestos y lo que hacen dos personas que mantienen una conversación, comprobar las diferentes conductas cuando se habla y cuando se escucha.
- Terminar conversaciones: con un estudiante con el que no quieres habla y una conversación agradable.

	CEBA “SAN MARCOS”
	PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES
	<i>HABILIDADES PARA HACER AMIGOS</i> <i>Iniciadores sociales</i>

ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIALES DE INTERACCIÓN SOCIAL

OBJETIVO: Que el estudiante inicie interacciones de juego conversación o actividad con otros estudiantes en la clase, el CEBA o la comunidad.

1. COMPONENTES Y PASOS CONDUCTUALES ESPECÍFICOS DE LA HABILIDAD

Justificación: Los iniciadores sociales constituyen toda una serie de conductas para empezar a relacionarse con los otros, conocer gente y hacer amigos, lo cual es fundamental para el desarrollo emocional e intelectual del estudiante.

Introducción: Cuando queremos relacionarnos con alguien, no tenemos que quedarnos quietos y sin decir nada, los otros estudiantes, si no le decimos nada, no saben que queremos hablar, jugar o hacer algo con ellos. Hablar con los estudiantes de la importancia de relacionarse con otros y hacer amigos.

Pasos conductuales:

Para **iniciar una relación** con otro estudiante hay que:

1. Decidir y elegir la persona con la que se quiere hablar, jugar o hacer algo
2. Elegir el momento y el lugar adecuado
3. Acercarse a la otra persona mirarla y sonreír
4. Decir algo que ayude a iniciar la relación:
 - saludar: ¡Hola!
 - presentarse: me llamo....
 - entrar en conversación con ella: ¿cómo te llamas? ¿dónde vives?
 - hacer una invitación explícita: ¿quieres jugar conmigo?

5. Una vez que se ha empezado el juego, la conversación o la actividad hay que contestar y responder adecuadamente, de forma que todo resulte agradable y se pase bien
6. Si la otra persona no nos responde, nos rechaza, o nos da una negativa, algunas alternativas son: insistir, cambiar de táctica, pedir que juegue o haga algo diferente, buscar otra persona, etc.

2. MODELADO

El profesor, elige una situación concreta y hace el modelado, verbalizando en voz alta las preguntas que se hace a sí mismo para poner en práctica la habilidad social.

3. ENSAYO CONDUCTUAL. ROLE-PLAYING. DRAMATIZACIONES


Los estudiantes practican mediante dramatizaciones distintas situaciones para poner en práctica la habilidad.

4. REFORZAMIENTO DEL EDUCADOR. RETROALIMENTACIÓN O FEEDBACK

El educador informa a los estudiantes de lo que han hecho bien citando ejemplos del empleo adecuado. Debe ser un reforzador positivo (decir algo agradable al estudiante) y estar centrado en algo que los estudiantes hayan hecho bien, aunque sea sólo haberse esforzado por seguir ensayando en una situación difícil.

5. TAREAS PARA CASA

- En el recreo iniciar juegos con estudiantes de otras clases.
- En el fin de semana iniciar relaciones en el parque con otros estudiantes de tu edad.

	CEBA “SAN MARCOS”
	PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES
	<i>HABILIDADES PARA HACER AMIGOS</i> <i>Cooperar y compartir</i>

ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIALES DE INTERACCIÓN SOCIAL

OBJETIVO: Que el estudiante cuando se relacione con otros estudiantes, coopere con ellos y comparta sus cosas.

1. COMPONENTES Y PASOS CONDUCTUALES ESPECÍFICOS DE LA HABILIDAD

Justificación: En la relación con otras personas es necesario poner en juego una serie de conductas y habilidades de cooperación y de compartir. La relación con los demás supone reciprocidad, intercambio, colaboración y cooperación para la realización de una actividad común. Compartir supone dar de lo nuestro poner a disposición de los demás, prestar, saber dejar y recibir.

Introducción: En la conversación con los estudiantes les pediremos ejemplos de actividades que han realizado de forma cooperativa, trabajos cooperativos, conductas de compartir, qué es lo que más les cuesta compartir con los demás etc.

Pasos conductuales:

Para **Cooperar y Compartir** con otros estudiantes hay que hacer muchas cosas entre las que señalamos:

- Participar activamente en la actividad facilitando su desarrollo. Por ejemplo: ofrecer sugerencias para realizar la actividad, aceptar las sugerencias y peticiones de los otros, aportar ideas nuevas para mejorar la actividad, secundar iniciativas de los otros, etc.
- Pedir ayuda y ser sensible a las necesidades de los otros. Ofrecer apoyo, ayuda y responder a las necesidades y peticiones de ayuda de los otros.
- Seguir las normas que se han establecido
- Participar con un tono amistoso, cordial, positivo de forma que el contacto llegue a ser agradable y mutuamente satisfactorio y todos los participantes disfruten de la relación.
- Ser buen ganador o perdedor (aceptar la derrota, felicitar al ganador)
- Ofrecer y prestar tus objetos personales a los otros.
- Utilizar adecuadamente y cuidar los objetos personales que te prestan los demás.

Cuando hablemos de prestar algo a los demás se destacarán las actitudes de:

- hacerlo de buena gana (hoy por ti mañana por mí)
- explicar a la otra persona el modo de utilización del objeto prestado (si procede) y cuando lo tiene que devolver.

2. MODELADO

El profesor, elige una situación concreta y hace el modelado, verbalizando en voz alta las preguntas que se hace a sí mismo para poner en práctica la habilidad social.

Ejemplos:

A un compañero se le han olvidado el estuche y necesita pinturas

Dejas prestada la bicicleta a un amigo

Estás haciendo un puzle con otros estudiantes. Pones la pieza cuando te toca

Hay que ponerse de acuerdo para colocar la clase por rincones

3. ENSAYO CONDUCTUAL. ROLE-PLAYING. DRAMATIZACIONES


Los estudiantes practican mediante dramatizaciones distintas situaciones para poner en práctica la habilidad.

4. REFORZAMIENTO DEL EDUCADOR. RETROALIMENTACIÓN O FEEDBACK

El educador informa a los estudiantes de lo que han hecho bien citando ejemplos del empleo adecuado. Debe ser un reforzador positivo (decir algo agradable al estudiante) y estar centrado en algo que los estudiantes hayan hecho bien, aunque sea sólo haberse esforzado por seguir ensayando en una situación difícil.

5. TAREAS PARA CASA

- Observar a otros estudiantes que cooperan y comparten juegos o actividades. Hacer lo mismo, pero con adultos.
- En el fin de semana compartir objetos personales, propina o juguetes con otros estudiantes.
- En el trabajo de clase cooperar con otros compañeros

	CEBA “SAN MARCOS”
	PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES
	CONVERSACIONES DE GRUPO

ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIALES DE INTERACCIÓN SOCIAL

OBJETIVO: Que el estudiante participe adecuadamente en conversaciones de grupo.

1. COMPONENTES Y PASOS CONDUCTUALES ESPECÍFICOS DE LA HABILIDAD

Justificación: Aprender a conversar en grupo es imprescindible en el contexto escolar. Es necesario dialogar con los estudiantes sobre los pasos adecuados para adquirir esta habilidad.

Introducción: En asamblea, se hace ver la necesidad y la importancia de establecer unos criterios para participar en la conversación del grupo, se piden ejemplos de cómo creen que hay que hacer, otros de hacerles ver lo que hacen cada uno cuando intervienen en la conversación grupal, etc.

Pasos conceptuales:

Para **participar en una conversación de grupo** es necesario:

1. Escuchar lo que se dice. Esto implica:
 - escuchar atentamente sin interrumpir
 - tolerar y respetar las ideas de los otros. Escuchar las ideas y opiniones, aunque no se compartan
2. Intervenir en la conversación. Esto supone:
 - Exponer correctamente las propias ideas y opiniones:
 - Ser breve, claro, conciso, no repetirse ni enrollarse
 - Hacer comentarios y observaciones relevantes sobre el tema
 - Utilizar un lenguaje corporal acorde (tono de voz, contacto ocular)
 - Manifestar acuerdo o desacuerdo de modo amistoso y cordial
 - Intervenir en el momento adecuado, es decir cuando te han dado el turno de palabra y cuando viene a cuento por el desarrollo de la conversación.

3. Respetar las normas establecidas por el grupo, por ejemplo: levantar la mano para pedir la palabra, respetar el turno, ser breve, etc.

2. MODELADO

El profesor, elige una situación concreta y hace el modelado, verbalizando en voz alta las preguntas que se hace a sí mismo para poner en práctica la habilidad social.

Ejemplos para el modelado:

- debatir un hecho ocurrido en clase o en el CEBA.
- Hablar sobre un tema de actualidad

3. ENSAYO CONDUCTUAL. ROLE-PLAYING. DRAMATIZACIONES


Los estudiantes practican mediante dramatizaciones distintas situaciones para poner en práctica la habilidad.

4. REFORZAMIENTO DEL EDUCADOR. RETROALIMENTACIÓN O FEEDBACK

El educador informa a los estudiantes de lo que han hecho bien citando ejemplos del empleo adecuado. Debe ser un reforzador positivo (decir algo agradable al niño) y estar centrado en algo que los niños hayan hecho bien, aunque sea sólo haberse esforzado por seguir ensayando en una situación difícil.

5. TAREAS PARA CASA

- Hacer una lista de situaciones en las que has participado últimamente en conversaciones de grupo fuera del colegio.
- Participar durante el fin de semana en una conversación de grupo
- Observar en la televisión un debate o discusión y recordar o anotar lo que se ha hecho adecuadamente y lo que no ha sido adecuado según los pasos dados.

	CEBA “SAN MARCOS”
	PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES
	<i>DEFENDER LOS PROPIOS DERECHOS</i>

ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIALES DE INTERACCIÓN SOCIAL

OBJETIVO: Que el estudiante defienda sus derechos adecuadamente en las situaciones en que no son respetados.

1. COMPONENTES Y PASOS CONDUCTUALES ESPECÍFICOS DE LA HABILIDAD

Justificación: La defensa de los propios derechos incluye habilidades como: dar una negativa y decir no a otras personas, hacer y responder a quejas y reclamaciones, hacer peticiones o ruegos y pedir que otras personas cambien su conducta.

El estudiante que no sabe defender sus derechos, resultará avasallado y amenazado y los demás no le respetarán.

El estudiante que sistemáticamente adopta posturas de pasividad e inhibición cuando sus derechos son violados, se encontrará descontento y se valorará poco; los otros se aprovecharán de él y le tratarán injustamente.

El niño que defiende y hace valer sus derechos, se valora a sí mismo y hace que los demás le valoren más, le tengan en cuenta y respeten sus deseos y sus gustos.

La defensa de nuestros derechos implica respetar los derechos de los demás.

Importancia de responder adecuadamente ante la defensa que las otras personas hacen de sus derechos.

Introducción: En asamblea de aula hablar con los estudiantes sobre los puntos anteriores.

Pasos conductuales:

Para **defender los propios derechos** es necesario:

1. Conocer tus derechos
2. Darse cuenta de que en esa situación no te están respetando
3. Comunicar a la otra persona que quieres que se respeten tus derechos: es decir, hay que dar una negativa, expresar una queja, para ello, es necesario:
 - .. buscar el momento y el lugar adecuado
 - .. utilizar expresión verbal correcta: expresión directa, clara y sin rodeos
 - .. utilizar lenguaje corporal seguro: voz firme y tranquila, contacto ocular,
 - distancia cercana al interlocutor.
4. Pedir un cambio en su conducta: hacer sugerencias o peticiones para que la otra persona actúe de forma que respete tus derechos.
5. Agradecer a la otra persona el que te haya escuchado.

Para **responder a la defensa de los derechos** que hacen los demás:

1. Escuchar con atención e interés lo que dice la otra persona
2. Ponerse en su lugar y comprender su punto de vista.
3. Controlar el enfado y/o la sensación desagradable que nos produce escuchar lo que nos dice la otra persona.
1. Actuar en consecuencia:
 - ceder si es necesario y hacerlo de buen grado
 - negarse si no es oportuno lo que nos pide la otra persona

2. MODELADO

El profesor, elige una situación concreta y hace el modelado, verbalizando en voz alta las preguntas que se hace a sí mismo para poner en práctica la habilidad social.

Es importante que el profesor modele expresiones y modismos que se pueden utilizar en estas situaciones:

“perdona, pero ahora no puedo ir...”

“lo siento, hoy no puedo.....”

¿te importaría dejar de.....; me estás molestando. Gracias”

3. ENSAYO CONDUCTUAL. ROLE-PLAYING. DRAMATIZACIONES

Los estudiantes practican mediante dramatizaciones distintas situaciones para poner en práctica la habilidad.

4. REFORZAMIENTO DEL EDUCADOR. RETROALIMENTACIÓN O FEEDBACK

El educador informa a los estudiantes de lo que han hecho bien citando ejemplos del empleo adecuado. Debe ser un reforzador positivo (decir algo agradable al estudiante) y estar centrado en algo que los estudiantes hayan hecho bien, aunque sea sólo haberse esforzado por seguir ensayando en una situación difícil.

5. TAREAS PARA CASA

- Defender tus opiniones
- Peticiones a los adultos
- Realizar una queja

DERECHOS ASERTIVOS

1. Tienes derecho a ser juez de tus propias emociones, pensamiento y comportamiento, así como de la ejecución y consecuencias de lo que sientes, piensas y haces.
2. No tienes que dar excusas a todo el mundo por lo que haces.
3. Si las cosas van mal, no es necesariamente por culpa tuya.
4. Puedes cambiar de opinión si te sientes incómodo.
5. Cuando cometes un error puedes admitirlo sin avergonzarte.
6. No tienes obligación de saberlo todo, puedes decir no lo sé sin sentirte mal.
7. No tienes por qué ser amigo de todos, ni tiene por qué gustarte lo que todo el mundo hace.
8. No tienes por qué demostrar a nadie que tienes razón.
9. No tienes que entenderlo todo y puedes decir no lo entiendo sin sentirte mal.
10. No es necesario que seas perfecto, y no tienes por qué sentirte mal cuando eres simplemente tú.